

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية

- منهج التربية المدنية نموذجاً: 2003-2011 -

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم اجتماع
تخصص: علم اجتماع التنمية

إشراف الأستاذ الدكتور:
نور الدين زمام

إعداد الطالبة:
صباح سليمان

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د بلقاسم سلاطونية	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
أ.د نور الدين زمام	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
أ.د دبلّة عبد العالي	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
أ.د علي بو عنافة	أستاذ	جامعة قسنطينة	عضوا مناقشا
أ.د إبراهيم بالعادي	أستاذ	جامعة قالمة	عضوا مناقشا
أ.د حسين لو شن	أستاذ محاضر بـ	جامعة باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2011 / 2012

شكر وعرفان

الله عز وجل أقدم شكري وعرفاني بدايةً ومنتهى على توفيقه لي لإتمام هذا العمل..

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي والمشرّف على هذا العمل: الأستاذ الدكتور: نور الدين زمام الذي تفضل علي بكرم علمه وإرشاده، وتحمله عناء الإشراف على هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أجزل الشكر لكل من قدم لي يد العون لأتم هذا العمل.. لكل أساتذتي الكرام دون استثناء، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور: عبد العالي دبلّة والأستاذ الدكتور: أحمد فريجة.. فجزاهم الله كل الخير..

كما أتقدم بالشكر اللامحدود لمن قدم لنا الدعم الكبير لإنهاء هذا العمل لأستاذي الفاضل: الأستاذ الدكتور: بلقاسم سلاطينية فأدامه الله ذخرا لنا وللجزائر.

وإلى الأخت والصديقة الدكتورة: عبيدة صبطي، التي كانت يدا ممدودة بالعطاء اللامنقطع.. فجزاها الله كل الخير على كرم عطائها..

وللأستاذ بوزيد رملي الذي لم يبخل علينا بملاحظاته وتوجيهاته فله منا كل معاني الشكر..

وكل معاني الشكر موصولة كذلك إلى الأستاذ: سليم بوزيدي الذي كان لنا نعم العون لإتمام هذا العمل.

وإلى الأخت الغالية حورية سليمان على جميل صبرها وتضحياتها الكبيرة ليرى هذا العمل النور..

إلى كل الذين ساعدوني فكانوا شموعا أضاعت طريقي.. كل معاني الشكر والعرفان وجزاهم الله خيرا.

صباح سليمان

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
06	فهرس الجداول
08	فهرس الأشكال
10	مقدمة
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
15	أولاً - تحديد إشكالية الدراسة
18	ثانياً - أسباب اختيار الدراسة وأهميتها
19	ثالثاً - أهداف الدراسة وتساؤلاتها
21	رابعاً - تحديد مفاهيم الدراسة
39	خامساً - الدراسات السابقة
46	سادساً - المدخل المنهجي للدراسة
الفصل الثاني: المناهج التربوية: الأنواع، المكونات، ومحددات الإصلاح	
53	تمهيد
53	أولاً - أنواع المناهج التربوية ومكوناتها
62	ثانياً - المنهج التربوي وعلاقته بالكتاب المدرسي
74	ثالثاً - إصلاح المناهج التربوية: الأهمية و المحددات

82	رابعاً - المنهج التربوي في النظرية الاجتماعية
87	استخلاصات
	الفصل الثالث: التحديات العالمية و تأثيرها على إصلاح المناهج التربوية
89	تمهيد
89	أولاً - أنواع التحديات العالمية
89	1- الانفجار المعرفي
90	2- التطور التكنولوجي
92	3- التربية الديمقراطية
93	4- حقوق الإنسان
96	ثانياً - تأثير التحديات العالمية على المناهج التربوية
97	1- التطور التكنولوجي وتأثيره على المناهج التربوية
104	2- الانفجار المعرفي وتأثيره على المناهج التربوية
107	3- التربية الديمقراطية وتأثيرها على المناهج التربوية
109	4- حقوق الإنسان وتأثيرها على المناهج التربوية
111	5- وسائل الإعلام والاتصال وتأثيرها على المناهج التربوية
118	ثالثاً - المداخل التربوية لإصلاح المناهج التربوية في ظل التحديات العالمية
118	1- مدخل التخطيط التربوي الاستراتيجي

122	2- المدخل البراغماتي
124	استخلاصات
الفصل الرابع: الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية: الأهمية، الوظيفة والمكونات	
126	تمهيد
126	أولاً- أهمية الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية ووظيفتها
126	1- أهمية الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية
129	2- وظيفة الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية
133	ثانياً: مكونات الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية
134	1- البيئة ومكوناتها
138	2- المجتمع و مؤسساته
139	3- العمليات الاجتماعية
154	استخلاصات
الفصل الخامس: مراحل إصلاح المناهج التربوية في الجزائر	
156	تمهيد
156	أولاً- وضعية المناهج التربوية في الجزائر قبل الاستقلال
159	ثانياً- إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بعد الاستقلال
162	ثالثاً- إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في 1976 حتى 1988
166	رابعاً- تجربة الإصلاح في المناهج التربوية في الجزائر في التسعينات حتى سنة

	2008-2003
166	1- المجلس الأعلى للتربية
174	2- مقارنة الكفاءات
179	3- التوجهات الأساسية للمناهج التربوية في الجزائر
187	استخلاصات
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
189	أولاً- التعريف بمادة التربية المدنية
191	ثانياً- تحديد منهجية الدراسة
191	1- مجتمع الدراسة، عينتها و حدودها
202	2- منهج الدراسة
206	ثالثاً- تحديد فئات ووحدات التحليل
206	1- تحديد فئات التحليل
217	2- وحدة التحليل
الفصل السابع: عرض النتائج الخاصة بكتب التربية المدنية	
220	أولاً- عرض النتائج الخاصة بالمضمون لكتب التربية المدنية
227	1- الفئة الرئيسية الأولى: الموضوع
241	2- الفئة الرئيسية الثانية: الأهداف

244	3- الفئة الرئيسية الثالثة: المصدر
248	ثانيا - عرض النتائج الخاصة بالشكل لكتب التربية المدنية
	الفصل الثامن: تحليل النتائج الخاصة بكتب التربية المدنية
254	أولاً- تحليل النتائج الخاصة بالمضمون لكتب التربية المدنية
255	1- تحليل النتائج الخاصة بفئة الموضوع
280	2- تحليل النتائج الخاصة بفئة الأهداف
291	3- تحليل النتائج الخاصة بفئة المصدر
298	ثانيا - تحليل النتائج الخاصة بالشكل لكتب التربية المدنية
302	نتائج الدراسة
311	خاتمة
316	قائمة المراجع
333	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
220	يوضح: حجم اهتمام كتب التربية المدنية بالأسس الاجتماعية والتحديات العالمية	01
223	يوضح: معدل ظهور مؤشرات الأسس الاجتماعية موزعة على كتب التربية المدنية	02
224	يوضح: معدل ظهور مؤشرات التحديات العالمية موزعة على كتب التربية المدنية	03
227	يوضح: معدل ظهور مؤشرات الهوية والمواطنة في كتب التربية المدنية	04
228	يوضح: معدل ظهور رموز السيادة الوطنية في كتب التربية المدنية	05
230	يوضح: معدل ظهور المؤسسات الخدمية في كتب التربية المدنية	06
232	يوضح: معدل ظهور التربية البيئية في كتب التربية المدنية	07
234	يوضح: معدل ظهور مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية	08
236	يوضح: معدل ظهور حقوق الإنسان في كتب التربية المدنية	09
238	يوضح: معدل ظهور العلم والتكنولوجيا في كتب التربية المدنية	10
239	يوضح: معدل ظهور وسائل الاتصال والإعلام في كتب التربية المدنية	11
240	يوضح: معدل ظهور مؤشرات علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي في كتب التربية المدنية	12
242	يوضح: معدل ظهور الأهداف الداخلية في كتب التربية المدنية	13
243	يوضح: معدل ظهور الأهداف العالمية في كتب التربية المدنية	14

244	يوضح: المصادر الداخلية المعتمدة في صياغة كتب التربية المدنية	15
247	يوضح: المصادر الخارجية المعتمدة في صياغة كتب التربية المدنية	16
248	يوضح: وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية	17
255	يوضح: مواضيع الهوية والمواطنة في كتب التربية المدنية	18
257	يوضح: مؤشرات رموز السيادة الوطنية في كتب التربية المدنية	19
260	يوضح: معدل ظهور المؤسسات العمومية والخدمية في كتب التربية المدنية	20
263	يوضح: مؤشرات التربية البيئية في كتب التربية المدنية	21
266	يوضح: مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية	22
269	يوضح: مؤشرات حقوق الإنسان في كتب التربية المدنية	23
272	يوضح: مؤشرات العلم والتكنولوجيا في كتب التربية المدنية	24
274	يوضح: علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي في كتب التربية المدنية	25
277	يوضح: مؤشرات وسائل الإعلام والاتصال في كتب التربية المدنية	26
280	يوضح: مؤشرات فئة الأهداف الداخلية في كتب التربية المدنية	27
286	يوضح: مؤشرات فئة الأهداف العالمية في كتب التربية المدنية	28
291	يوضح: مؤشرات فئة المصادر الداخلية في كتب التربية المدنية	29
295	يوضح: مؤشرات فئة المصادر الخارجية في كتب التربية المدنية	30
298	يوضح: وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية	31

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح حجم اهتمام كتب التربية المدنية بالتحديات العالمية والأسس الاجتماعية	222
02	يوضح نسبة تناول مسألة الأسس الاجتماعية في كتب التربية المدنية	224
03	يوضح نسبة تناول مسألة التحديات العالمية في كتب التربية المدنية	225
04	يوضح معدل ظهور مؤشرات الهوية و المواطنة في كتب التربية المدنية	228
05	يوضح معدل ظهور رموز السيادة الوطنية في كتب التربية المدنية	229
06	يوضح معدل ظهور المؤسسات الخدمية في كتب التربية المدنية	231
07	يوضح معدل ظهور التربية البيئية في كتب التربية المدنية	233
08	يوضح معدل ظهور مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية	235
09	يوضح معدل ظهور حقوق الإنسان في كتب التربية المدنية	237
10	يوضح معدل ظهور العلم والتكنولوجيا في كتب التربية المدنية	238
11	يوضح معدل ظهور وسائل الاتصال والإعلام في كتب التربية المدنية	240
12	يوضح معدل ظهور مؤشرات علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي في كتب التربية المدنية	241
13	يوضح معدل ظهور الأهداف الداخلية في كتب التربية المدنية	243
14	يوضح معدل ظهور الأهداف العالمية في كتب التربية المدنية	244
15	يوضح المصادر الداخلية المعتمدة في صياغة كتب التربية المدنية	246

248	يوضح المصادر الخارجية المعتمدة في صياغة كتب التربية المدنية	16
249	يوضح وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية	17

مقدمة

شهد العالم منذ تسعينات القرن الماضي تحولات بنائية كبرى، يوازي البعض بينها وبين ما شهده العالم خلال الألفيتين السابقتين، وتعد التطورات المعرفية والتكنولوجية من بين أهم تلك التحولات، حيث غيرت من معالم الحياة الاجتماعية للمجتمعات الإنسانية، وزادت من وتيرة التغير الاجتماعي في مختلف المجالات، فأصبح لزاما على تلك المجتمعات العمل على مواكبة تلك التحولات الجوهرية، من أجل ضمان التكيف الإيجابي في عالم اليوم.

وأصبح بذلك الإصلاح مطلبا مجتمعيًا ضروريا للنهوض بمختلف القطاعات وتحسين أدائها داخل المجتمع، حتى تتماشى مع المتطلبات المرحلية التي تعمل في ظلها وصولا إلى تحقيق التنمية الشاملة، فالإصلاح عملية ملحة وهامة وهي تزداد أهمية إذا ما تعلق الأمر بمجال المناهج التربوية، بالنظر إلى تعقد هذا المجال وحساسيته، وباعتباره نظاما مفتوحا على باقي المجالات يتأثر بها ويؤثر فيها، وهو يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف ليس إلى حل المشاكل التي يعانيها النظام التربوي فحسب؛ بل أيضا حل المشاكل التي يعانيها المجتمع ككل وعلى كافة المستويات.

وقد ازدادت الحاجة للإصلاح في ظل التطورات العالمية المتلاحقة والتحديات التي تفرضها على الدول والمجتمعات، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية الكبيرة، حيث تم تحقيق قفزات نوعية في تلك المجالات وأصبح العالم يعيش انفجارا معرفيا غير مسبوق تصعب معه ملاحقة واستيعاب هذا التدفق الكبير من إنجازات العلم والتكنولوجيا، غير أن مراعاة هذه التحديات العالمية وغيرها لا يعني تجاهل الأسس الاجتماعية للمجتمعات، انطلاقا من أن التعليم وتطويره ليس مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، كما أنها ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار، وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف المجتمع وتعمل من أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثا عن مستقبل أفضل، فالإصلاح التربوي في النهاية هو رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراود تطبيقها في الواقع.

والجزائر كغيرها من الدول اختارت الإصلاح منهجا وطريقا للتغيير في مختلف المجالات، ومنها المجال التربوي، أين أصبح إصلاح المناهج التربوية أمرا أكثر من ضروري، وقد عرفت الجزائر عمليات إصلاح تربوي عديدة امتدت منذ الاستقلال وصولا إلى تلك التي تمت مع بداية الألفية الثالثة وتحديدا مع

بداية العام الدراسي: 2003-2004، وهذه الإصلاحات الأخيرة فرضتها أسباب كثيرة منها الوضعية التي تعيشها المدرسة الجزائرية، والتحولات المسجلة في مختلف الميادين، ومن هذه التحولات على المستوى الوطني نجد: ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من مواقف التفتح والتسامح والمسؤولية، في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية، والسعي إلى تحسين المستوى المعيشي.

أما على المستوى العالمي فإن عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن الواحد والعشرين، حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها، كما أن التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال، التي تفرض إعادة تصميم المهن، وتشترط من التربية أخذ ذلك بعين الاعتبار على مستوى مناهجها التربوية وطرقها البيداغوجية..، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في الأصول الاجتماعية لمضامين تلك الإصلاحات التربوية الأخيرة التي عرفت الجزائر، بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية.

وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى ثمانية فصول، جاء **الفصل الأول** متضمنا الإطار المنهجي للدراسة؛ حيث تم فيه تحديد أهم مفاصل هذه الدراسة، بداية بتحديد إشكالية الدراسة، أسباب اختيارها، أهميتها، أهدافها، وتساولاتها، بالإضافة إلى ضبط مفاهيمها الأساسية، كما تم فيه عرض الدراسات السابقة حول الموضوع، بالإضافة إلى المدخل المنهجي للدراسة.

أما **الفصل الثاني** فقد تركز اهتمامه لتوضيح أهمية المناهج التربوية كعمود فقري للنظام التربوي، ونسق عاكس للسياسة التربوية في المجتمع، ليبين بعد ذلك أنواع المناهج التربوية، الرسمية والواقعية والخفية، وموقعها في النظرية الاجتماعية، كما يقدم هذا الفصل صورة واضحة لأهم محددات الإصلاح في المناهج التربوية، من محددات فلسفية واجتماعية معرفية وتكنولوجية وغيرها، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج، وأهميته كوثيقة رسمية تعكس المنهج التربوي وتمثله بمختلف مكوناته.

فيما اهتم **الفصل الثالث** بالتحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية ليوضح لنا أهم تلك التحديات، ويبين تأثيراتها على المناهج التربوية، حيث يوضح هذا الفصل حجم التأثير الكبير الذي

تمارسه التحديات العالمية على المناهج التربوية خاصة فيما يتعلق بالثورة المعرفية والتكنولوجية وديمقراطية التعليم، وحقوق الإنسان..، ليخصص **الفصل الرابع** للأسس الاجتماعية للمنهج التربوي، انطلاقاً من توضيح أهميتها، وظيفتها، وصولاً إلى تحديد مكوناتها المتنوعة وأهمية تلك المكونات بالنسبة للمنهج التربوي.

أما **الفصل الخامس** فقد أفرد لتوضيح أهم مراحل الإصلاح التي عرفت المناهج التربوية في الجزائر، ويعطينا هذا الفصل فكرة حول وضعية التعليم في الجزائر قبل الإسقلال وبعده، ليكون التركيز الكبير فيه على الإصلاحات التربوية الأخيرة التي عرفت الجزائر مع بداية الألفية الثالثة من حيث المضامين والأهداف والأنشطة والطرق التعليمية، نظراً لأهمية هذه الإصلاحات بالنسبة لدراستنا.

وفي **الفصل السادس** تم التعرض لمختلف الإجراءات المنهجية للدراسة، وكانت البداية بالتعريف بمادة التربية المدنية، ليتم بعدها توضيح أهم الخطوات المنهجية التي انتهجت في هذه الدراسة، بداية بالتعريف بمنهج تحليل المضمون، وهو المنهج المتبع لتحليل مضامين كتب التربية المدنية التي تم اختيارها عينة لهذه الدراسة باعتبارها مادة تستمد أهميتها في المجتمع من خلال مستويين، يرتبط الأول بواقع المجتمع ومكوناته في إطار تشكله التاريخي، فيما يرتبط الثاني بواقع السياق الحضاري العالمي الذي لا يمكن الانعزال عنه.

وقد تم الاستعانة باستمارة تحليل المضمون، بعد تحديد وحدات وفئات التحليل والتي تمثلت في أربع فئات رئيسية هي: فئة الموضوع، الأهداف، المصدر ووسائل الإبراز المساعدة، حيث شكلت هذه الفئات المحاور الرئيسية لتلك الاستمارة، بالتماشي مع إشكالية الدراسة ومفاهيمها وتساؤلاتها الرئيسية.

أما **الفصل السابع** فكان مجالا لعرض النتائج الخاصة بمضمون كتب التربية المدنية محل الدراسة وكذا النتائج المتعلقة بالشكل، وكانت البداية بعرض نتائج تحليل مضمون الدراسة ثم عرض لنتائج فئات الشكل أو فئات كيف قيل، وتحديدًا بوسائل الإبراز المساعدة التي استخدمت في تلك الكتب عينة الدراسة.

وفيما يتعلق **بالفصل الثامن** والأخير فقد تم فيه تحليل نتائج الدراسة عبر تقسيمها لشقين، أفرد الشق الأول لتحليل النتائج المتعلقة بالمضمون وتضمن الفئات الخاصة بالموضوع والأهداف وكذا

المصادر، أما الشق الثاني فقد خصص لتحليل النتائج المتعلقة بالشكل وهي الخاصة بوسائل الإبراز التي تم استخدامها في كتب التربية المدنية محل الدراسة.

لنصل في الأخير إلى عرض لأهم نتائج الدراسة، ثم الخاتمة والتي اشتملت على النتيجة العامة للدراسة.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

أولاً - تحديد إشكالية الدراسة

ثانياً - أسباب اختيار الدراسة وأهميتها

ثالثاً - أهداف الدراسة وتساؤلاتها

رابعاً - تحديد مفاهيم الدراسة

خامساً - الدراسات السابقة

سادساً - المقاربة المنهجية للدراسة

أولاً- تحديد إشكالية الدراسة

يمثل المنهج التربوي بمفهومه الحديث مخططاً تربوياً، يتضمن عناصر عديدة أهمها الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتقييم، وكلها عناصر مستمدة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية... ترتبط بالمتعلم ومجتمعه، ليتم تطبيقها في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، قصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة، وتقييم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

وقد ساهمت العديد من العوامل في انتقال مفهوم المنهج من صورته التقليدية إلى صورته الحديثة، ومن بين أهم تلك العوامل، التطورات العلمية التي كان لها أثرها على الجوانب التربوية، من ثورة معلوماتية وتكنولوجية، إضافة إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي أظهرت قصوراً جوهرياً في المنهج التقليدي، وإفادة النظام التربوي منها بشكل يتلاءم مع حاجات المجتمعات الحديثة.

وانطلاقاً من الدور الهام الذي تمارسه المناهج التربوية ازداد الاهتمام بها، خاصة مع تطور الحياة الاجتماعية وتعقدها، وأصبحت القضايا المرتبطة بالمناهج من أكثر القضايا استقطاباً للمهتمين في مختلف التخصصات وخاصة في مجال سوسيولوجيا المنهج *Sociologie de Curriculum*، الذي يعد من الفروع المتخصصة الحديثة ضمن مجال علم اجتماع التربية، والذي يركز بصورة خاصة على عدد من القضايا والمشكلات التي ظلت بعيدة عن متناول علم الاجتماع التربية لعقود طويلة، كالتناول النقدي لمضامين المناهج التربوية والبحث في أصولها وارتباطاتها الاجتماعية، على الرغم من الأهمية الكبرى لمثل تلك القضايا. وهذا ما دعا "مايكل يونغ" Michel Yong إلى توجيه النقد لعلماء الاجتماع الذين نظروا إلى المناهج وما يتم تعليمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أي مشكلة تربوية، ذلك الاتجاه الذي يعكس الاعتقاد الشائع في موضوعية المعرفة المتضمنة في المناهج، ونادى "يونغ" إلى اعتبار علم الاجتماع التربية مجالاً للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة، واتجاه البحوث التربوية يجب أن يتمركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية (سهيلة الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص-ص. 191-192).

وقد قطعت سوسيولوجيا المناهج أشواطاً كبيرة، وساهمت في تطوير هذا المجال وتغذيته بالعديد من الدراسات والنظريات الهامة، مما أفضى إلى إعادة النظر في التراث الفكري حول المناهج التربوية وتوجيه

الاهتمام إلى ضرورة التناول النقدي لمضامينها، حيث ساعدت إسهامات العديد من المنتمين إلى ذلك الحقل البحثي - سوسيولوجيا المناهج-، من أمثال "دوركهايم"، "بيرسي"، "ديوي" و"يونغ" وغيرهم، في زيادة اهتمام المجتمعات بمناهجها التربوية، منطلقة من جعل الإنسان في صلب تلك المناهج نظرا لإدراكها أهميته الكبرى في إحداث التنمية الشاملة، واعتباره من أولى الموارد بالاستثمار، وبذلك أصبحت تلك المناهج التربوية عرضة للنقد والإصلاح في الكثير من المجتمعات، وأخذت تهيب لها الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لجعل مضامينها تتماشى ومقتضياتها المرحلية، الخارجية منها والداخلية.

وبالنظر للتطورات الكبيرة والمتسارعة خاصة التكنولوجية والمعرفية التي يشهدها العالم، والتحديات الكبرى التي تفرضها على المجتمعات، تزداد الحاجة إلى مراجعة المناهج التربوية وتجديدها حسب الضرورة، ولذلك سعت مختلف الدول لملاحقة تلك التطورات، من خلال مراجعة مضامين مناهجها التربوية وإصلاحها وإعادة صياغتها بشكل يتلاءم مع تلك المستجدات. دون المساس بأسسها الاجتماعية التي تميزها عن باقي الدول.

إن طبيعة الاختلافات البنوية بين الدول جعلنا نركز على الخصوصية التاريخية كمقاربة نظرية لهذه الدراسة، وتتعلق الخصوصية التاريخية من الافتراض بأن مجتمعات العالم الثالث بصفة عامة لها خصائص مميزة تجعل أبنيتها مختلفة عن أبنية المجتمعات المتقدمة، وذلك لاختلاف ظروف التطور الاقتصادي والاجتماعي هنا وهناك، فضلا عن ذلك، فإن الأبنية المختلفة لمجتمعات العالم الثالث تختلف بعضها عن البعض الآخر. (أحمد زايد: 1981، ص. 212).

والجزائر كغيرها من الدول العربية عاشت وتعيش في ظل التطورات العالمية المختلفة بما تفرضه من تحديات، وهي تحاول أن لا تبقى منعزلة ومنغلقة على نفسها، حيث اعتمدت في السنوات الأخيرة جملة من الإصلاحات في مختلف الجوانب الحياتية بما فيها الجانب التربوي، الذي عرف إصلاحات عديدة لمناهجه خلال فترات زمنية متعاقبة من تاريخها؛ كانت تستهدف خاصة القضاء على آثار الاحتلال الفرنسي الذي أورث الجزائر منظومة تربوية لا تخدم تطلعات الشعب الجزائري، من خلال العمل على جزأة التعليم وإعادة الاعتبار للغة العربية، ولعل أهم تلك الإصلاحات هي تلك التي حملتها أممية: 16 أبريل 1976، التي حددت الإسلام دينا والعربية لغة والاشتراكية فلسفة ونهجاً، كمقومات أساسية للشخصية الوطنية الجزائرية، وقد كانت هذه الأسس تعبر عن مرحلة زمنية عايشتها الجزائر

سادت فيها ديمقراطية التعليم ومجانيته وكذا إلزاميته، وعلى الرغم مما حققته تلك السياسة التربوية الإصلاحية من إيجابيات إلا أنها واجهت الكثير من المشاكل.

وبعد أحداث الخامس من أكتوبر 1988 عرفت المناهج التربوية في الجزائر بعض التغيرات التي لم تتجاوز بعض الجوانب التقنية والهيكلية، لتستمر بعد ذلك الدعوات للإصلاح متجسدة خاصة في التعديل الدستوري لعام 1996 في المادة 53، والتي جاءت مؤكدة على البعد الديمقراطي ومنظمة لحدود الحرية الفردية، وداعية لتدريس اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية وفتح باب التعليم الخاص.. الخ، كما أكدت على الكثير من أسس المرحلة السابقة لكنها تضمنت استبدالاً للنهج الاشتراكي بالنهج الرأسمالي تماشياً مع التحول الاقتصادي الذي عرفته البلاد آنذاك.

إضافة إلى الإصلاحات التي تم إدخالها مع بداية العام الدراسي 2003-2004، والتي أُصطلح على تسميتها بإصلاحات "ابن زاغو"، وقد شملت العديد من التغييرات منها: إدخال مواد جديدة ضمن قائمة المواد المدرّسة، وتقديم سن تعليم اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية التي شرع في تدريسها -تجريبياً- بدءاً من السنة الثانية ابتدائي، وتغيير مضامين بعض المواد الأخرى كالتربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ وغيرها..، كما يلاحظ على تلك الإصلاحات أنها اهتمت بإدخال العديد من التحديثات التقنية والتكنولوجية الحديثة، سمحت بإضفاء نوع من التحديث على التعليم في الجزائر.

والجدير بالذكر أن هذه الإصلاحات خاصة الأخيرة منها قد أثارت جدلاً كبيراً بين المهتمين والسياسيين والباحثين في مجال التربية وعلم الاجتماع التربوي، وغيرها من التخصصات، حيث يذهب فريق إلى القول بأنها إصلاحات فرضتها التحديات العالمية الراهنة والتي أفرزتها التطورات العالمية التي واكبت نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي، وفي الوقت ذاته سايرت الأسس الاجتماعية للمنهج والنابعة من المجتمع الجزائري، في حين يذهب فريق آخر إلى القول بأنها جاءت مسيطرة للمتطلبات العالمية دونما اكتراث بالأسس الاجتماعية، وبالتالي غير متماشية مع الأسس الواجب أخذها بعين الاعتبار في صياغة المنهج التربوي؛ والتي يجب أن تكون نابعة من مكونات المجتمع الجزائري الراغب في إحداث التنمية الشاملة وخلق أجيال تساهم في خدمة أهدافها.

إن الطرح السابق يقودنا إلى ضرورة البحث في طبيعة تلك الإصلاحات، ومحاولة التعرف على كيفية تعاملها مع التحديات العالمية خاصة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الهائلة وديمقراطية التعليم، وما إذا كانت قد عملت على مواكبتها، وثانيا محاولة التعرف على مدى تماشيها مع الأسس الاجتماعية والتي تسمح بتكوين الجانب الاجتماعي للمتعلم، ومن أجل التعرف على ذلك فسيتم الانطلاق من التساؤل التالي والذي سيشكل محور الإشكالية الرئيسة لهذا البحث وهو: **هل واعم الإصلاح في كتب التربية المدنية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية؟**

وهذا ما سنحاول معرفته من خلال تحليلنا لمضامين كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، أي محاولة التعرف على ملامح الإصلاح التربوي التي تجسدت في مناهج هذه الكتب، ومدى أخذها بعين الاعتبار الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية.

ثانيا- أسباب اختيار الدراسة وأهميتها

1- أسباب اختيار الموضوع

إن الولوج في انجاز أي بحث علمي لابد أن يسبقه اهتمام بموضوع ذلك البحث تدفعه أسباب تشكل في كثير من الأحيان الدافع والمحرك لتناول الموضوع والاستمرار فيه، وتعود الأسباب الحقيقية التي دفعت الباحثة إلى اختيار هذا الموضوع إلى الرغبة الملحة في تناول الموضوعات المرتبطة باستراتيجيات التنمية والتي تعد المناهج التربوية من أهمها.

✓ إن التطورات الكبيرة التي عرفها العالم منذ تسعينات القرن الماضي في المجال المعرفي العلمي والتقني، والتي أفرزت تقدما هائلا في العلوم والتكنولوجيات المختلفة خاصة منها المتعلقة بوسائل الاتصال والمعلوماتية وتطوير المناهج التربوية، تدعونا إلى ضرورة البحث في مدى مواكبة الإصلاحات التربوية في الجزائر لها.

✓ تتشكل الأسس الاجتماعية من العديد من العناصر الواجب مراعاتها في وضع المناهج التربوية، وترتبط هذه الأسس الاجتماعية بطبيعة المجتمع ومكوناته الأساسية، وبالتالي تحتل هذه العناصر مكانة هامة في المناهج التربوية في أي مجتمع، وبدونها ليس له وجود حقيقي، وانطلاقا من هذه المكانة لهذه الأسس،

ارتأينا البحث في مدى الاهتمام بها في المضامين التربوية الجزائرية، أي من خلال مضامين الكتب المدرسية، التي على أساسها يتحدد نجاح أو فشل المناهج الرسمية التي تسطرها الدولة.

✓ الرغبة في الوصول إلى وصف الظاهرة من أجل التعرف على مكانها وتثمين جوانبها الإيجابية ومحاولة وضع حلول لجوانبها السلبية، وكلها أسباب زادت من اهتمامنا بالموضوع، ووجهتنا إلى ضرورة البحث العلمي فيه.

2- أهمية الدراسة

✓ يعتبر البحث في إصلاح المناهج التربوية بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، موضوعا ذا أهمية بالغة خاصة في الوقت الحالي، حيث يحاول التعرف على مضامين هذه الإصلاحات والأسس التي قامت عليها من أجل معرفة مدى التزامها بالأسس الاجتماعية الواجب مراعاتها أثناء وضع المناهج التربوية، والمرتبطة بالمجتمع، وكذا مدى اهتمامها وكيفية تعاملها مع التحديات العالمية التي تواجهها، لأن هذه الشروط سواء كانت داخلية أو عالمية هي التي ستحكم طبيعة النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال النظام التربوي ككل والتي ستؤثر بالتالي على المجتمع بكامله فيما بعد.

✓ ويمكن القول بأن أهمية موضوع الدراسة تكمن في أهمية المنهج التربوي في حد ذاته، فهو بمثابة العمود الفقري لأي مجتمع إن استقام الأول استقام الثاني والعكس صحيح؛ وهو ما أثبتته تجارب الكثير من الدول في العالم، إذ يمكن اعتباره منفذا ملائما لاستدخال القيم المرغوب فيها اجتماعيا في أي مجتمع، والتي ينظر إليها على أنها القدرة على تحقيق أهدافه التنموية في مختلف الميادين.

✓ كما تكمن أهمية هذا الموضوع كذلك في نتائج الدراسة التحليلية التي ستمكن من الوقوف على الكثير من المعطيات الهامة التي تتعلق بمضامين الإصلاحات التربوية في الجزائر، لتمكن بالتالي من تقييم بعض جوانبها.

ثالثا- أهداف الدراسة وتساؤلاتها

1- أهداف الدراسة

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- ✓ التعرف على المواضيع التي تناولتها كتب التربية المدنية محل الدراسة، والوقوف على مدى مواقتها بين الأسس الاجتماعية للمنهج والمرتبطة بطبيعة المجتمع الجزائري، وبين ما يواجهه من تحديات عالمية.
- ✓ التعرف على طبيعة الأهداف التي ترمي إليها المضامين في كتب التربية المدنية محل الدراسة، وذلك لمعرفة مدى مواقتها بين الأسس الاجتماعية للمجتمع الجزائري الواجب أخذها بعين الاعتبار حين وضع المناهج، وبين التحديات العالمية التي تواجهها.
- ✓ التعرف على المصادر التي اعتمد عليها في صياغة المضامين التربوية في كتب التربية المدنية محل الدراسة، للوقوف على مختلف المصادر والشواهد التي استخدمت في كتب التربية المدنية ومدى مراعاتها للأسس الاجتماعية ومدى تماشيها مع التحديات العالمية .
- ✓ التعرف على أهم وسائل الإبراز المساعدة التي تم استخدامها في كتب التربية المدنية محل الدراسة، من أجل التعرف على مختلف وسائل الإيضاح التي تمت الاستعانة بها، لتوضيح الأفكار التي يراد إيصالها في تلك الكتب، نظرا لأهمية تلك الوسائل ودورها الكبير في إيصال تلك الأفكار.

2- تساؤلات الدراسة

وانطلاقا من أهداف الدراسة وتماشيا مع التساؤل الرئيس؛ تم وضع التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما هو حجم اهتمام كتب التربية المدنية محل الدراسة بالمواضيع المتعلقة بالأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟
- 2- هل وامتت الأهداف المحددة في كتب التربية المدنية بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟
- 3- هل وامتت المصادر التي تم الاعتماد عليها في كتب التربية المدنية بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟
- 4- ما هي وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في توضيح المضامين التربوية في كتب التربية المدنية؟

رابعا - تحديد مفاهيم الدراسة

يعتبر تحديد المفاهيم في أي دراسة أو بحث علمي أمراً في غاية الأهمية، وكلما كان ذلك التحديد دقيقاً وواضحاً كلما كان في ذلك تسهيلاً لإدراك المعاني والأفكار التي يقصدها الباحث في بحثه، وبالتالي لا يبقى مجال للاختلاف بين القارئ له في فهم ما يريد إيصاله، والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة هي:

تعريف المنهج التربوي: Le curriculum éducatif

قبل التطرق لتعريف المنهج التربوي من الضروري التعرض قبل ذلك لتعريف التربية، والمنهج كلا على حدا.

1-1- تعريف التربية

جاء في لسان العرب أن التربية: بمعنى النشأة، وأصل الفعل في كلمة "التربية" ربّى، يربّي، بمعنى نشأ ينشأ نشأة؛ ولهذا يقال: نشأ فلان في كنف فلان، بمعنى تربى في حجره وتحت رعايته، كما يقال أيضاً: نشأ فلان فلاناً، بمعنى اعتنى به وقام بشؤونه. ويتعدى معنى كلمة "تربية" ليشمل ويتضمن معنى أوسع كمرعاية المولود والاهتمام به في جوانبه الثلاثة: الجسمية والعقلية والروحية، حتى يدرج على شيء من القوامة والاستقامة، كما أصبحت كلمة "تربية" في التداول اللغوي العام، من نظائر كلمة "تأديب" و"أدب"، وأصبح الفعل ربّى، بمعنى أدّب، وتربى وهو ترادف مستقيم الدلالة في اللغة العربية (علي ديدونة: 2006، ص-ص. 40-41).

وعند الحديث عن التربية نجد أنه من الصعب إعطاء تعريف محدد وشامل لها، فهناك العديد من هذه التعريفات التي تختلف باختلاف الفلسفة أو النظرة للتربية، والتربية كما يراها البعض: "هي وعاء وأساليب وإجراءات ينتقل بها تراث الأمة من الأجداد إلى الأبناء، ومن الآباء إلى الأبناء، وبواسطتها تتطور الحضارة عن طريق العلوم المتفجرة والمعارف المتزايدة على نسق ينسجم مع نظرة الأمة، ورسالتها في الحياة" (مفيدة محمد إبراهيم: 1999، ص. 11).

أما مصطلح التعليم فالأصل فيه من كلمة "علم" التي تعني معرفة الشيء والإحاطة به، والتعليم هو عملية تربوية تتمثل في إيصال مادة العلم إلى المتعلم الذي هو عنصر استقبال، وهي الوظيفة التي

يقوم بها المعلم بحكم كونه مصدرا لتلقي مادة العلم، وبذلك يحدث فعل التعلم الذي هو عملية تربوية تعني تلقي المتعلم للعلم من المعلم، فإذا كانت عملية "التعليم"، تعني العطاء، فإن عملية التعلم تعني الأخذ، وهي عملية تكاملية بين عناصر أربع: العلم، والمعلم، والتعليم، والمتعلم، وهذه العناصر في مجموعها هي التي تكون العملية التعليمية (علي ديدونة: 2006، ص- ص. 44- 45).

والارتباط أو الانفصال بين التربية والتعليم هو الذي يحدد نجاح العملية التعليمية التربوية من عدمها، وفي جميع الأطوار، كما أن الهدف هو الذي يحدد الوجهة والمسيرة التربوية التعليمية، وبدون هذا الهدف تظل العملية التربوية والتعليمية تراوح مكانها. ومن هنا لزم التأكيد على أن التربية والتعليم ليسا غاييتين في حد ذاتهما، بل وسيلتين لغاية مرجوة منهما (علي ديدونة: 2006، ص. 47).

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول أن التربية: "هي عملية مقصودة تهدف إلى نقل التراث الثقافي لمجتمع ما من جيل إلى آخر، كما تهدف أيضا إلى إحداث التغيرات المرغوبة والتي تتماشى مع طبيعة المجتمع الموجودة فيها، كما تتماشى مع التغيرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية وبالتالي فهي آلية هامة لكل المجتمعات من أجل تحقيق التنمية الشاملة، وإعداد الفرد إعدادا سليما ليكون عضوا قادرا على التكيف الاجتماعي الناجح في مجتمعه."

1-2- تعريف المنهج

تعني كلمة منهج لغة: الطريق الواضح، وقد جاء في الآية 48 من سورة المائدة: "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا". أما الكلمة الإنجليزية الدالة على المنهج: "curriculum" فهي مشتقة من جذر لاتيني، وهي تعني مضمار السباق، وأحيانا تستخدم كلمة مقرر كمرادف لكلمة منهج وأحيانا أخرى كبديل عنها؛ وتعني كمية المعرفة التي يطلب من المتعلمين دراستها وتعلمها خلال العام الدراسي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 35).

وبعد التعريف اللغوي لمصطلح المنهج -أو المنهاج- نأتي للتحديد السوسيولوجي حيث يمكن القول بأن المنهج يعتبر نظاما فرعيا من النظام الرئيس المتمثل في النظام التربوي، والذي يعتبر بدوره نظاما فرعيا للنظام الرئيس الأم والمتمثل في النظام الاجتماعي، والمنهج باعتباره نظاما فرعيا يتكون من

عناصر أربعة هي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقييم، وكل من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالآخر، وجميعها تؤثر في المنهاج (عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 19).

وقد استخدم "باسويل" Baswell مصطلح المنهج ليعني به أي محتوى تستخدمه المدرسة عن عمد للتعليم، ويقول "سميث" و"ستانلي" Stanely وشورز Shores عن المنهج: " يتم بناء سلسلة من الخبرات الممكنة في المدرسة بغرض تدريب الأطفال والناشئة في صورة جماعية على طرق التفكير والتصرف في السلوك، ومثل هذه المجموعة من الخبرات يشار إليها على أنها المنهج."

أما بالنسبة لـ "أونلو" Inlow فالمنهج هو: " المحتوى التعليمي الموجه نحو القيمة والهدف الموجود كوثيقة مكتوبة أو في عقول المعلمين، تلك التي عندما يحركها التدريس، تؤدي إلى تغير في سلوك التلميذ" (جورج بوشامب، 1987، ص - ص. 114-115).

فالمنهج يعد بمثابة البرنامج الذي يصمم كي يتمكن التلاميذ من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تحقق لهم مردودات تربوية إيجابية، مع مراعاة أن بعض هذه الأنشطة والخبرات محدد في صورة مجموعة من العمليات الإجرائية، بينما بعضها الآخر غير محدد ويتسم بالعمومية. وقد تعددت التعريفات المقدمة للمنهج التربوي، كما يمكن القول بأن مفهوم المنهج قد عرف تغيرا كبيرا من حيث مدلولاته ومعانيه مما جعله يختلف تماما عن المعنى الذي عرفه سابقا ويمكن ملاحظة ذلك من خلال تتبع هذا التغير والتعرض للمفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج.

1-2-1- المفهوم التقليدي للمنهج

ويقصد به المقرر الدراسي الذي يدرسه التلميذ في صفه، وفي ظل هذا المفهوم يتم اكتساب الفرد بعض المعلومات والمعارف في عدة مجالات، تنمي جزءا من جانبه المعرفي، وهذا الجانب المعرفي يشكل جزءا من جانبه العقلي، أما جوانب الفرد الأخرى كالجانب البدني والنفسي والاجتماعي، عادة ما كانت تهمل في ظل هذا المفهوم القاصر (علي راشد: بدون سنة، ص - ص. 41-42).

ويرجع تاريخ هذا المفهوم إلى الزمن الذي كانت فيه أهداف التربية محددة بالجانب المعرفي، ووظيفة المدرسة تنحصر في تقديم أنواع المعرفة التي تركز على التراث الإنساني وتجارب البشر عبر القرون إلى المتعلمين، ومن أهم خصائص هذا المنهج التقليدي أنه:

- يركز على المادة الدراسية باعتبارها المكون الوحيد للمنهج.
- مواد وموضوعاته مكثفة ومتنوعة.
- يجعل اكتساب المعلومات وحفظها هدفا في ذاته مع إهمال تطبيقاتها الحياتية.
- يعد نقل محتوى المقررات الدراسية إلى عقل المتعلم هدفا أسمى للتربية.
- تعطى المعارف والمعلومات جاهزة وما على التلميذ إلا أن يحفظها ويردها، دون أن تتاح له الفرصة للتأمل والتفكير والبحث.
- تهمل في هذا البرنامج الفروق الفردية، كما تهمل حاجات الفرد والمجتمع (علي راشد: بدون سنة، ص 43).

1-2-1- المفهوم الحديث للمنهج

لقد ساهمت العديد من العوامل في انتقال مفهوم المنهج من صورته التقليدية إلى صورته الحديثة، ومن بين أهم تلك العوامل، التطورات العلمية التي كان لها أثرها على الجوانب التربوية، من ثورة معلوماتية وتكنولوجية، إضافة إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي أظهرت قصورا جوهريا في المنهج التقليدي، وإفادة النظام التربوي منه بشكل يتلاءم مع حاجات المجتمعات الحديثة. وقد أعطى المهتمون بالتربية تعريفات كثيرة للمنهج التربوي الحديث وكلها حاولت الاستفادة من القصور والسلبيات التي عرفها المنهج التقليدي، ومن بين هذه التعريفات التي قدمها المهتمون التربويون للمنهج التربوي الحديث نجد التعريفات التالية:

"هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريبية، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها: العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم".

كما يعرف بأنه: " عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية، التربوية المصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية وتعليمية بقصد مساعدة المتعلمين على النحو الشامل في جميع مناحي

الشخصية، بتهيئة المؤسسات التعليمية في إطار الأهداف، المحتوى، الأنشطة وأساليب التدريس والتقييم (سهيلة الفتلاوي، أحمد هلالي: 2005، ص. 42).

وانطلاقاً من هذه التحديدات للمنهج بمفهومه الحديث يتضح أن المنهج هو: "نظام متكامل مكون من مجموعة من العناصر الأساسية وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقييم، وهي عناصر تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة، ترمي إلى الوصول الأهداف المرجوة والمتمثلة في تحقيق النمو: الروحي، العقلي، الجسمي، النفسي والاجتماعي بشكل متكامل ومتوازن". ومن أهم مميزات المنهج التربوي الحديث: أ- يعد بطريقة تعاونية ويراعي عند تخطيطه وتصميمه ما يلي (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص - ص. 26-27):

- أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات.
- أن يتضمن جميع أنواع النشاط التي يقوم بها المتعلمون تحت إشراف وتوجيه المعلمين.
- أن يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.
- أن يحقق التكامل والتناسق بين عناصر المنهج.
- ب- يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
- ج- تمثل المادة الدراسية جزءاً من المنهج وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتكوينه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- يؤكد المنهج الحديث على النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معاً، فلم تعد التربية مقصورة على الإعداد للحياة فقط، ولكنها أصبحت هي الحياة بكامل أبعادها، الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته، والمستقبل بتوقعاته، وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع يؤثر فيه ويتأثر به.

ومن الواضح أن هناك فرقاً بين المقرر الدراسي وبين المنهج، فإذا كان هذا المدلول للمنهج يعني الطريق الواضح، مضافاً إليه كم المعرفة زائد أهداف التعليم وطرق تنظيم التعليم من أنشطة ووسائل، فإن

المقرر فيعني محتوى الكتاب، وهذا ما يشخصه "أحمد مذكور" باعتباره المنهج يشمل المقررات، والمقررات تشمل الوحدات، وقد تكون هذه الوحدات درسا أو عدة دروس ("على بوعنافة، بلقاسم سلاطينية: دون سنة، ص. 153).

لكن تجدر الإشارة أن الكتاب المدرسي بمفهومه الحديث هو تجسيد للمنهج التربوي بمفهومه الحديث، وخاصة المنهج الرسمي، انطلاقا من أنه يتشكل من المكونات ذاتها التي يتشكل منها المنهج وهي: المحتوى، الأهداف، الأنشطة، والتقويم وهذا ما سنتعرض له بكثير من التفصيل في الفصل الثاني، عند الحديث عن علاقة المنهج التربوي بالكتاب المدرسي، وسنكتفي هنا بإعطاء تعريف للكتاب المدرسي، والذي يعرف بأنه: "هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهاج" (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 135).

وانطلاقا من هذا المفهوم الحديث والواسع للمنهج يمكن للمتعلم أن ينمو نموا شاملا، إلى أقصى ما تستطيعه قدراته، وهذه هي الغاية الأساسية للمنهج وليس حفظ بعض المعلومات والمعارف، كما أن المنهج بهذا المفهوم يعالج مشكلة ازدياد تراكم المعرفة، بإعادة تنظيم محتوى المنهج وتعديله في ضوء الحاجات المستجدة، وليس بإضافة مواد دراسية جديدة، ولذلك يمكن القول بأن المنهج بمفهومه الحديث، ينطلق من حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع، ويحقق التوازن بينهما من خلال المواد الدراسية والأنشطة التعليمية المختلفة، كما يهتم هذا المنهج بالدور الإيجابي للنشط للمتعلم ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويوفر للمتعلم فرص المشاركة في عملية التعليم والتقويم حسب استعداداته وقدراته (علي راشد: دون سنة، ص - ص. 50 - 51).

مما تقدم يمكن القول أن المنهج بمفهومه الموضح، يؤكد على أهمية وضرة عامل التخطيط الذي ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة، وذلك ما تقوم المدرسة بتحقيقه في ضوء حاجات المتعلم وإمكاناته وقدراته ومتطلبات نموه، كما يؤكد المنهج الحديث على أهمية متابعة عمليات التعلم ورعايتها بهدف الوصول إلى المستوى المنشود، لذا يؤكد هذا المنهج على أهمية عمليات التقويم والتطوير والتحديث والتوجيه، كلما استدعى الأمر ذلك.

1-3- التعريف الإجرائي للمنهج التربوي

انطلاقاً من التعريفات المقدمة حول المنهج التربوي وتماشياً مع أهداف هذه الدراسة يمكن تعريف المنهج التربوي على أنه: "المنهج الرسمي المتمثل في: المحتوى التعليمي المتضمن داخل الكتب المدرسية لمادة التربية المدنية، الذي يشمل الأهداف التربوية والمعارف والمعلومات والأنشطة التربوية والتقييمية، والتي تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة في سبيل تحقيق الأهداف المرغوبة والمتمثلة في تحقيق التكيف الإيجابي والمتزن مع محيطه الاجتماعي".

1-4- مفهوم الإصلاح

الإصلاح من صُلَح، مصدر التحسين، إدخال التحسينات والتعديلات على الأنظمة والقوانين. نقول مثلاً: الإصلاح الإداري، أصلح إصلاحاً، وصلح صلاحاً ضد الفساد، أزال عنه الفساد، والرجل كان صالحاً في عمله: أي لزم الصلح، وصلح تصليحاً أي أعاده إلى حالة حسنة (المنجد الأبجدي: 1988، ص.95).

وهو ما يؤكد "الجابري" بقوله: " أن المعاجم العربية القديمة لا تسعفنا بأي تعريف لـ "الإصلاح" غير قولها: " الإصلاح ضد الإفساد، وإذا بحثنا فيها عن معنى "الإفساد" ردتنا إلى "الإصلاح"، بقولها: " الإفساد ضد الإصلاح" (محمد عابد الجابري: 2005، ص. 17).

وفي القرآن الكريم وردت كلمة الإصلاح في العديد من الآيات الكريمة، وغالباً ما يختلف معناها من آية لأخرى (محمد عابد الجابري: 2005، ص. 17)، لكنها عموماً تشترك في إرادة الخير للفرد والمجتمع في الدنيا والآخرة.

ويرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها: التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه: " عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص. 202).

وفي الإطار ذاته، يشير "مصطفى محسن" في كتابه: الخطاب الإصلاحية التربوي " إلى أن التحديد العلمي الدقيق للإصلاح التربوي "réforme éducative" عموماً، يطرح العديد من الصعوبات

والملاحظات منها: أن هذا المفهوم يتداخل ويتقاطع، في دلالاته الواسعة مع مجموعة متعددة من المفاهيم المجاورة، والتي غالبا ما توظف في الخطابات التربوية السائدة عندنا دون أجرأة علمية وعملية ضابطة، وذلك مثل مفاهيم: التجديد التربوي *innovation éducative*، والتطوير والإنماء التربوي *développement éducatif*، والتغيير أو التغير التربوي: *changement éducatif*، ومفاهيم أخرى مثل: الثورة: *révolution*، والتحول: *mutation*.. إلى غير ذلك من المفاهيم التي يمكن أن تستحضر في هذا المجال (مصطفى محسن: 1999، ص. 52).

وبصورة عامة تنتظم الإصلاحات التربوية حول قضايا رئيسية، لعل أبرزها وأبعدها أثرا تلك التي تسعى إلى المزيد من التكافؤ في الفرص التعليمية، ومن ثمة تحقيق المزيد من المساواة والعدالة في توزيع فرص الحياة بين الناس؛ وثمة أنواع أخرى من الإصلاحات التربوية تتصل بالتغييرات الكبرى التي تمس محتوى البرامج التعليمية ومادتها، والإصلاحات البنوية والمبنية على الاستشرافات والتنبؤات المستقبلية، ومعالجة إشكاليات التنمية خاصة في المناطق الريفية وخاصة الفقيرة منها (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص. 203).

كما يتنامى اليوم استخدام مفهوم الإصلاح التربوي والذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمتة إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة؛ وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي. ويمكن القول في هذا السياق أن مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي، وقد يتم على مستوى المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية (<http://www.ibtesama.com>).

1-4-1- التعريف الإجرائي لإصلاح المناهج التربوية

والإصلاح المقصود في بحثنا هذا هو: "تلك التغييرات التي تم إدخالها على المناهج التربوية في الجزائر بداية من عام: 2003-2004 إلى العام الدراسي: 2010-2011، والتي تضمنتها الكتب المدرسية على مستوى الأهداف والمعارف والمعلومات والأنشطة التربوية ووسائل الإبراز المستخدمة في تلك الكتب، من أجل تحقيق الأهداف المسطرة".

1-5- مفهوم التحديات العالمية

1-5-1- التعريف اللغوي: اشتقت كلمة Universal و Monde من أصل الكلمة الفرنسية Univers والكلمة الإنجليزية Univers، وهي تعني العالم والكون والمجال والميدان أي: Monde، Cosmos، Milieu، Espace، World، Globe. وكلمة عالمي يقابلها Universal و Mondial، وتأخذ معنى العام في مصطلح: الاقتراع والاستفتاء العام: Le suffrage universel. وتأخذ معنى "الإجماع" و "الجميع" و "الجماعي" في مثلاً عبارة "القبول الجماعي"، Le Consentement Universel، وأيضاً في ما يسمى بالثوابت العلمية العالمية مثل: الإجماع عالمياً على أن سرعة الضوء تساوي 299.792.457 كلم/ثانية (قاسم عجاج: 2008، ص. 73).

وأحياناً يستخدم مفهومي "أممي" و "عصري" للدلالة على "عالمي"...، فالعالمي أو الأممي عصري بسبب أن الأكثر تقدماً هم معظم شعوب دول أوروبا والغرب عامة، فقد سادت خصائصهم الحضارية باعتبارها خصائص العصر، فكراً وعلومياً وأنماط حياة وسلوكاً ومذهباً، حتى صار ماضيهم بما أفضى في حاضرهم هو معيار تاريخ العالم، فصارت عصورهم بمُظلمها ومشرقها هي مراحل تاريخنا الماضية (قاسم عجاج: 2008، ص-ص. 70-71).

1-5-2- التعريف الاصطلاحي:

تفيد كلمة العالمية معنى الانفتاح على العالم والإنسانية ونبذ الانغلاق على المحلية والخصوصية، من خلال عبارة مجتمع متعدد الأعراق أو القبلية العالمية، والمواطنة العالمية* أو الشخص العالمي، أي Cosmopolitisme/ Cosmopolitain، وهو مذهب فكري إنساني ساد أوروبا منذ القرن الثامن عشر

* المواطنة العالمية أو الكوسموبوليتية اتجاه يدعو إلى نبذ المشاعر الوطنية والثقافة القومية والخروج عن النطاق المحدود للمجتمع المحلي، باسم وحدة الجنس البشري، وقد استخدم عالم الاجتماع الأمريكي، روبرت ميرتون R. Mirton هذا المفهوم لكي يقيم تفرقة بين الاتجاهات المحلية والانفتاح على العالم باعتباره الميدان الأبرز للتفاعل الإنساني. وبرغم إمكانية رد هذا الاتجاه إلى الرواقيين الذين نادوا به في القديم، مروراً ببعض الشرائع السماوية كالمسيحية والإسلام وبعض الثورات والأفكار التي دعت إلى تكريس مبادئ إنسانية، وإنشاء حكومة عالمية، وصوغ لغة عالمية إلا أن الرأسمالية أكدت نهاية القرن التاسع عشر، في مواجهة الأمية البروليتارية، ومحاولة لتحقيق السيادة على العالم (رونالد روبرتسون: 1998، ص-ص. 27-28).

الميلادي، وهو نسبة إلى الذي يعتقد أنه مواطن عالمي يرفض أن ينغلق في إطار ضيق من الانتماء إلى قومية أو أمة، ويظهر في العقود الأخيرة خاصة مع ظهور ظاهرة المدن العملاقة Megalopoles، المدن - العالم، مثل: باريس، نيورورك، هونكونغ، نيودلهي، لندن، وساوباولو.. وغيرها.

ويعني الشخص الكوسوبوليتي، الشخص ذي التوجهات الفكرية والعابرة للقوميات، وهو شخص يعتبر إحساسه بالإستغراق والتوحد موجهها أساسا نحو عالم اجتماعي كبير، يخرج عن النطاق المحدود لمجتمعه المحلي؛ فصاحب المهنية الفنية العليا -مثلا- يعتبر شخصا عالميا، من حيث أنه يهتم بإنجاز عمله على مستوى ممتاز ومعترفا به قويا وعالميا، وهو لا يهتم نسبيا بالسياسة التنظيمية المحلية، وبهيبة الوظيفة المحلية (قاسم عجاج: 2008، ص-ص. 75-76).

يعرف المفكر الفرنسي "بيرترون بادي" فكرة العالمية كما يلي: " العالمية L'universalisation كمفهوم يفرض نفسه في علاقة وطيدة جدا بمفهوم العولمة La mondialisation، وهي - أي العالمية تصف قدرة بعض المبادئ، أو بعض القواعد على السمو فوق التاريخ الخاص، فتزدهر بشكل متشابه في جميع السياقات الاجتماعية- السياسية، هذه الفرضية الأخيرة أصبحت نقاشا فكريا انطلق في سياق علموي ووضعي خلال القرن، فهي أساس الارتقائية الاجتماعية، التي تجددت في عهد إزالة الاستعمار وفرضت نفسها كمسلمة أساسية للتطويرية (قاسم عجاج: 2008، ص-ص. 88-89).

ولتوضيح مفهوم العالمية أكثر يجدر التفريق في البداية بينه وبين مفهوم العولمة، حيث كثيرا ما تشير المراجع إلى وجود علاقة بينهما:

1-5-3- التفريق بين مفهومي العالمية والعولمة:

يرى "رونالد روبرتسون" Ronald Robertson أن العولمة تشير كمفهوم إلى ضغط العالم وتصغيره من ناحية، وتركيزه الوعي به ككل من ناحية أخرى، وإذا كانت العمليات والأعمال التي يشير إليها المفهوم را هنا تنسب إلى قرون خلت مع وجود بعض المعوقات، فإن التركيز الأساسي في مناقشة العولمة يقع على العصور الحديثة نسبيا، وحيث أن هذه المناقشة ترتبط ارتباطا وثيقا بمعالم الحداثة وطبيعتها، فإن العولمة تشير بوضوح إلى التطورات التي حدثت بعد ذلك (رونالد روبرتسون: 1998، ص. 27).

ويشير مفهوم العولمة من الناحية اللغوية حسب الجابري: إلى تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله، ولرفع اللبس بين العولمة والعالمية يؤكد بأن كلمة العولمة "Globalisation" تختلف عن كلمة "العالمية" "Universalité, Universalisme"، فالعولمة نزعة توسعية في حين أن العالمية هي طموح إلى الارتفاع بالخصوصية إلى مستوى عالمي إنساني، والعولمة احتواء للعالم والعالمية تفتح على ما هو عالمي وكوني (محمد عابد الجابري: 2005، ص. 143).

والمؤكد أن كلمة "عولمة" قد تطورت، والمؤكد أنه لم يكن معترفا بها في الدوائر الأكاديمية على أنها مفهوم له أهميته، رغم استخدامها المنتشر والمتقطع قبلا، حتى أوائل الثمانينات أو حتى قبل منتصفها، أما خلال النصف الثاني من ذلك العقد فقد ازداد استخدامها زيادة هائلة، لدرجة يستحيل تتبع أنماط انتشارها المعاصر في مجالات الحياة أو في مناطق العالم المختلفة وحتى اليوم، ورغم استخدام هذا المفهوم استخداما فضفاضاً، وبطرق متناقضة في الحقيقة، فقد أضحى هو نفسه جزء من الوعي الكوني، أي أحد جوانب الانتشار الملحوظ للمفاهيم التي تدور حول كلمة كوني، ومع أن هذه الصفة الأخيرة مستخدمة منذ زمن طويل، كمرادف "للعالمي" بالمعنى الواسع للكلمة أو للكل بالمعنى الأكثر اتساعاً، فهي الصيغة الدلالية للاهتمام المعاصر بالعولمة التي يتضمنها قاموس أكسفورد للكلمات الجديدة والصادر عام 1991، باعتبارها كلمة جديدة تركز تركيزاً محدداً وإن بدا مضللاً على استخدامها في اللغة البيئية، ونفس القاموس يعرف الوعي الكوني على أنه تقبل ثقافات الغير وتفهمها في كثير من الأحيان، كجزء من تقدير القضايا الاجتماعية الاقتصادية والايكولوجية العالمية، وهو يؤكد على أن هذا الاستخدام تأثر بتأثيراً بفكرة "مارشال ماكلوهان" M. Macluhan الخاصة بالقرية الكونية التي قدمها في كتاب له عام 1961 (رونالد روبرتسون: 1998، ص-ص. 27-28).

ولعل هذا ما يبرر كون كلمة العالمية بصيغة النسبة حديثة جداً في اللغة العربية، وتجدر الإشارة إلى أنه لا وجود لأصل فعلي لها في اللغة العربية إلا بعد أن نحتت في المقالات والدراسات المتخصصة، كلمة العولمة حيث نحت فعل عولم، يُعولم، فهو مُعولم، وبالتالي فإن وجودها في القواميس والمعاجم العامة والمتخصصة والموسوعات العربية قليل بصيغة العالمية، فضلاً عن صيغة العولمة المنعدمة تماماً على الأقل إلى نهاية التسعينات من القرن الماضي (قاسم عجاج: 2008، ص. 64).

وتقتصر المعاجم والقواميس العربية على ترجمة تعريفية موجزة للفظة عالمية ولا توردها بالصيغة المتداولة، ففي القاموس المحيط توجد كلمة العالم بمعنى: الخلق كله، بما حواه بطن الفلك (قاسم عجاج: 2008، ص-ص. 64-73).

وفي معرض تفرقة بين العولمة والعالمية، يرى "الجابري" أن العالمية هي: "طموح إلى الارتقاء والارتفاع بالخصوصي إلى مستوى عالمي، وهو طموح مشروع ورغبة في الأخذ والعطاء وفي التعارف والحوار والتلاحم، إنها طريق الأنا للتعامل مع الآخر، "أما العولمة فهي إرادة الهيمنة أي قمع وإقصاء للخصوصية، وهي طموح لاختراق الآخر وسلبه خصوصيته ونفيه بالتالي (عابد الجابري: 2005، ص. 145).

إن العولمة ليست مفهوما مجردا، بل هي مفهوم يتحول كلية إلى سياسات وإجراءات عملية ملموسة في كل المجالات السياسية والاقتصادية والإعلامية، بل وأخطر من ذلك كله هو أن العولمة أضحت عملية تطرح في جوهرها هيكلا للقيم تتفاعل كثير من الاتجاهات والأوضاع على فرضه وتثبيته وقسر مختلف شعوب المعمورة على تبني تلك القيم وهيكلها ونظرتها للإنسان والكون والحياة (<http://www.saaaid.net>).

وقد أدى الظهور الإعلامي الجديد لمفهوم العولمة، الذي تعود أصوله اللفظية إلى سنوات السبعينات، إلى تباين حاد حول مدلوله، مضامينه، مراميه ونتائجه..، ويبدو أن هذا التباين ناتج عن صعوبة التكهّن بآثار العولمة المتعددة الأوجه، وعن محاولات البعض حقن المفهوم بدلالات أيديولوجية يراد لها أن تواصل فرض التصور الغربي، وهو التصور ذاته الذي يصور مجهود الأمم من أجل تحقيق تطلعات أفرادها أو تحديث مجتمعاتها والتحكم في قدراتها البشرية والطبيعية وكذا الاستفادة منها، بوصفه مجرد "سباق أممي" تتنافس فيه الأمم، وفق ضوابط السوق، ومن منطلق اختيار كل أمة لمجال تخصص فيه، حسب ما يتوفر لها فيه من أفضلية نسبية (نور الدين زمام: 2008، ص. 145).

ويؤكد "محمد العربي ولد خليفة" أن العولمة ليست هي العالمية ولكنها لا تحدث خارجها، فالعالمية تشمل كل روائع التراث الإنساني، وكل ما صنعه الحضارات القديمة، غير أن العالمية لا تخرج عن العولمة، فهي تستغرقها وتشملها لأنها مفهوم مطاطي يتضمن السيولة في مجالات الأفكار والمعلومات والمنتجات بما فيها الصناعات الثقافية (محمد العربي ولد خليفة: 2003، ص-ص. 368-369).

ويعبر الدكتور "عبد العزيز عبد الله سنبل" عن آثار العولمة وزوال الحدود الجغرافية بين دول العالم بقوله: "الآن أخطر ما ولدته العولمة كواقع معيش في الإعلام والسياسة والفكر والاقتصاد وأنماط الحياة الاجتماعية، تزايد صعوبة سيطرة الدولة الوطنية على مسارات تشكيل فكر المواطنين وقيمهم ومشاعرهم.. فهم يتجهون تدريجيا إلى أن يصبحوا مواطنين عالميين..، وباتوا يخضعون لمؤثرات خارجية أقوى وأشرس تأثيرا من المؤثرات الداخلية، وأصبح المعطى المعرفي في العلاقات الدولية معطى أساسيا يكاد يقود إلى القول بأن المستقبل هو ملك لمن يملك المعرفة" (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص-ص. 71-70).

أما العالمية فتعني وبشكل عام القانون العام لكل المجتمعات الإنسانية، ذلك أن الإنسان هو مركز العالم ومعيار أي عالمية، حيث ارتبطت العالمية حديثا على حد رأي "جراري أندري غارسيا" بالمشروع الحضاري الغربي، ذلك أنها -وبكل مكوناتها- ترد تاريخيا إلى عصر النهضة الأوروبية (عصر التنوير)، حيث تنسب مرجعيتها الحضارية والثقافية إلى الغرب، كمركب من حضارة مسيحية -إغريقية- رومانية-لاتينية(قاسم حجاج: 2003، ص. 18). غير أن الدراسات الحديثة تثبت أن مضمون ومفهوم العالمية ظهر قديما في الأدبيات السياسية والأديان وفلسفات الحضارات القديمة والوسطية- مثل الحضارة الآشورية، البابلية، الفينيقية، الفارسية، الرومانية، الإسلامية، وجميع الحضارات الشرقية والأمريكية والإفريقية القديمة، ولكنها بمضامين مختلفة متأثرة بخصوصيات ومميزات الحضارات المتعاقبة، والمسلمات المعرفية السائدة في كل عصر(عابد الجابري: 2005، ص. 29).

ويحدد "السيد يسين" أهم خصائص الثقافة العالمية التي تتمثل في نشوء مجتمع المعلومات والذي جاء بعد مراحل مر بها التاريخ الإنساني، تميزت كل مرحلة بنوع من أنواع التكنولوجيا، تكنولوجيا الصيد، تكنولوجيا الزراعة، تكنولوجيا الصناعة، وأخيرا تكنولوجيا المعلومات، هذه الأخيرة والتي تقوم على أساس تركيز العمل الذهني(الذكاء الصناعي)، وإبداع المعرفة وحل المشكلة، والتجديد في صياغة النسق(السيد يسين: 2002، ص. 26).

وفي الصدد ذاته يذهب "أنتوني غيدنز" إلى أن جميع المجتمعات تتميز بصفات مشتركة منها أن ثمة بنية من العلاقات الاجتماعية تنتظم أعضائها وتنظمهم وفقا لتوجهات ثقافية فريدة ومتميزة، ولا يمكن أن توجد ثقافات من دون مجتمع، كما أن المجتمعات، بالمنطق نفسه، لا يمكن أن توجد من دون

ثقافات، فالثقافة وحدها هي التي تحولنا إلى بشر وترتقي بنا إلى المستوى الإنساني، وبغير الثقافة لن تكون لنا لغة نعبر بها عن أنفسنا، ولا إحساس بالوعي الذاتي، كما أن قدرتنا على التفكير والتحليل ستكون محدودة وشبه معطلة (أنتوني غيدنز : 2005 ص. 79).

ويميز "خريسان" بين العولمة والعالمية؛ فيوضح أن العالمية تخص القيم وحقوق الإنسان والثقافة بينما تخص العولمة التقنيات والسوق والسياسة والمعلوماتية، وتتمثل العالمية بالإيديولوجيات الأممية مثل الاشتراكية والتي كانت نزعة عالمية أريد بها تخطي حدود الدولة القومية، وكان هدفها الجهة المستفيدة منها، لكن العولمة لا تعتبر الإيديولوجية، فهي وإن كانت تتخطى حدود الدول إلا أنها لا تمثل أيديولوجية محددة، وإنما هي انعكاس لمجموعة متغيرات سياسية واقتصادية وتقنية (علاء زهير الرواشدة: 2008، ص. 22).

وفي ذات السياق يحدد "عبد الباري الدري" في المؤتمر العلمي حول العولمة والهوية، أهم الملامح الرئيسية للنظام الدولي في النقاط التالية:

- اتخاذ المشكلات والقضايا طابعا دوليا وعالميا، فالمشكلات المتعلقة بالجفاف، التضخم، نقص الغذاء، أو ما يسمى بالإرهاب، أو تلوث البيئة أو البطالة لم تعد مشكلات محلية أو إقليمية بل مشكلات عالمية.
- التبدل الكبير الذي طرأ على مبدأ السيادة الوطنية في مفهومه التقليدي..، حيث أصبحنا نسمع عما يسمى " بالحماية الدولية لحقوق الإنسان" أو " التدخل الدولي لأغراض إنسانية".
- الثورة الهائلة في وسائل الاتصال ونقل المعلومات وسرعة تداولها عبر الدول.
- الثورة العلمية والتكنولوجية.
- الاتجاه نحو مزيد من التطور الديمقراطي.

- بروز إعلامي جديد يتوقع منه إحداث ثورة إدراكية ونفسية واجتماعية، تؤدي إلى صياغة الأفكار والمفاهيم، فضلا عن إعادة تأهيل البشر بما يتناسب والتحولات التقنية في العالم، والتأثير على أنظمة التعليم بجميع مراحلها الأساسية والعالية، وعلى التفاعلات الاجتماعية بين الشعوب (مجموعة من الكتاب: 1999، ص- ص. 56- 57).

ومما تقدم يمكن القول أن التقابل بين العالمية والعولمة وإيجاد الفرق بينهما فيه نوع من الصعوبة وخصوصا أن كلمة العولمة مأخوذة أصلا من العالم ولهذا نجد بعض المفكرين يذهبون إلى أن العولمة والعالمية تعني معنى واحدا وليس بينهما فرق، ولكن الحقيقة أن هذين المصطلحين يختلفان في المعنى، العالمية هي انفتاح على العالم، واحتكاك بالثقافات العالمية مع الاحتفاظ بخصوصية الأمة وفكرها وثقافتها وقيمها ومبادئها، فالعالمية إثراء للفكر وتبادل للمعرفة مع الاعتراف المتبادل بالآخر دون فقدان الهوية الذاتية.

1-5-4- التعريف الإجرائي للتحديات العالمية

ونقصد بالتحديات العالمية في هذه الدراسة: " تلك التطورات العالمية التي تفرض نفسها على المناهج التربوية في الجزائر كتحديات يجب مواكبتها حتى تصبح تلك المناهج مسيرة للمناهج العالمية ومتماشية بالتالي مع متطلبات العصر، والمتمثلة في: التربية الديمقراطية وحقوق الإنسان، والعلم والتكنولوجيا، والعلاقة مع المجتمع الدولي ووسائل الإعلام والاتصال".

1-6- مفهوم الأسس الاجتماعية: Les Fondations sociales

إن عملية بناء المنهج عملية معقدة نوعا ما، حيث تتضمن عمليات فرعية دقيقة ومتداخلة في أحيان كثيرة، تضع في الحسبان المجتمع وقيمه ومعتقداته وتطلعاته ومشكلاته والتحديات التي تواجهه من جهة، والتلميذ وخصائص مرحلة نموه ولغته وطرائق تفكيره واحتياجاته ومشكلاته وتوقعات مجتمعه منه من جهة ثانية، والمعرفة وطبيعتها وخصائصها من جهة ثالثة حتى يصير المنهج نسيجا متكاملا محكم الحياكة وليس مجرد خيوط مهلهلة، ولعل أهم الركائز الواجب مراعاتها في عملية بناء المنهج هي جملة الأسس الاجتماعية المرتبطة أساسا بالمجتمع، فما المقصود بها؟

1-1- تعريف الأسس الاجتماعية

المقصود بالأسس الاجتماعية هي: "القوى المؤثرة في المجتمع، والمقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع، والمؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في القيم والمبادئ السائدة في المجتمع، والتراث الثقافي، والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص. 192).

وتعرف أيضا على أنها: "مجموعة العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في العوامل التالية: البيئة ومكوناتها، المجتمع ومكوناته، النظريات الاجتماعية؛ وهنا يجب معرفة العلاقة بين المنهج والعوامل العديدة التي تدخل في مكونات الأسس الاجتماعية (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص- ص. 174-175).

كما تعرف بأنها: "القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها." (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2001، ص. 195)، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

وانطلاقا من التحديد السابق لمفهوم الأسس الاجتماعية يصبح الدور الأساسي للمنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعتها نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به؛ ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى (<http://www.shatharat.net>).

وتعرف الأسس الاجتماعية للمنهج أيضا على أنها: "تلك المؤثرات القوية للمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة التي تؤثر في المنهج (تخطيطا أو تصميميا أو تعديلا، أو تطويرا)، وتوجهه لتحقيق أهدافه في الحفاظ على تماسكه، وهويته، وتراثه، وقيمه، وتحقيق تقدمه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وأداء دوره الوطني والقومي والإنساني، انسجاما مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، وبالنظر إلى أن المعرفة تشكل جانبا مهما من محتوى المنهج فإن بناء المنهج أو تطويره يتأثر بالموقف الذي ينطلق منه، فيما يتعلق بالمعرفة من حيث غايتها وطبيعتها وموضوعها ومصادرها وحدودها وعلاقتها بالمنهج، وإحلالها فيه ووضع المعرفة في عصر الانفجار المعرفي ووحدات المعرفة ومستوياتها في المنهج.

وتذهب الأستاذة "سهيلة الفتلاوي" إلى أن المتعلمين يختلفون باختلاف المجتمعات التي ينتمون إليها، وباختلاف الظروف البيئية التي نشؤوا فيها، والتي تتمثل بالجوانب الآتية:

✓ الجانب الطبيعي: وهو كل ما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية كالمناخ والنبات والحيوان والتضاريس، وهي تؤثر في صفات ونشاط الإنسان وما يكتسب من خبرات.

✓ الجانب الاجتماعي: وهو ما يتعلق بالأفراد وما بينهم وبين الجماعة من تفاعل، وما لهم من اهتمامات ونشاطات يحتاجها الفرد والمجتمع (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 175).

فالمنهج باعتباره نظاما متكاملا لا يمكن أن يبنى بمنأى عن المجتمع الذي ولد فيه، فلا بد أن يخضع كل منهج لطبيعة المجتمع وفلسفته وثقافته، ولا يمكن أن تتشابه المناهج، لأن المجتمعات تختلف عن بعضها البعض، فكل مجتمع ثقافته وأنماط تفكيره، ومن هنا كان الأساس الاجتماعي من أكثر الأسس تأثيرا في المناهج وذلك بسبب الصلة الكبيرة بين الطالب ومجتمعه، فثقافة الطالب وعاداته وأساليبه تفكيره مستمدة من هذا المجتمع، وبناء على ذلك لا يمكن تصور منهج بعيدا عن المجتمع، فدور المناهج هو تحقيق أهداف المجتمع، وعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه الطلبة، والسعي إلى تطوير المجتمع من خلال إحداث التغيير والتطوير في الفرد الذي يكون هذا المجتمع (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، 2009، ص. 193).

فكل جماعة تقاليدها وعاداتها وأعرافها وقيمها واهتماماتها، ولكي يستطيع الفرد أن يتكيف مع أنماط السلوك السائدة، ويتمكن من التأثير فيها والإسهام في حل مشكلاتها إسهاما واعيا، لابد له من أن يتفهم ما فيها من مشكلات ونظم... ومن هنا ترتبط المناهج التربوية ارتباطا محكما بالأسس الاجتماعية، وأضحى من أهدافها تفجير طاقات الإنسان إلى أقصى ما يستطيع لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها؛ وبمعنى آخر تحقيق فردية الإنسان وتعديل سلوكه، فضلا عن تحقيق إنماء وتطوير النظام الاجتماعي وتفاعل الفرد مع مستجدات مجتمعه ومواجهة التغيرات التي تطرأ، حيث أن التفاعل يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية وإلى نقل الثقافة ونحوها، والمنهج التربوي يؤدي دورا رئيسا في عكس مقومات الأسس الاجتماعية وتحويلها إلى سلوك يمارسه المتعلم بشكل متفق مع متطلبات الحياة في المجتمع، وفي جوانبها المختلفة.

وبما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لاستمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بفلسفة المجتمع ونظمه السياسية والاقتصادية والظروف المحيطة به، وعليه أصبحت المناهج تختلف من مجتمع لآخر، في الشكل والمضمون والمنطق نتيجة لاختلاف المجتمعات اختلافا ملحوظا في العوامل السياسية والاقتصادية والطبيعية والتاريخية، علاوة على العوامل الاجتماعية والإرث الثقافي، وما يعتري ذلك من تغير يطرأ على أهداف المؤسسات التعليمية وأدوارها وبنيتها داخل النظام الاجتماعي لمجتمع ما.

1-6-1- المفهوم الإجرائي للأسس الاجتماعية

إن تحديدنا الإجرائي لمفهوم الأسس الاجتماعية ينطلق من اعتبارها: " تلك المكونات الثابتة والمتغيرة المرتبطة بالمجتمع الجزائري والمكونة لشخصيته الوطنية المتميزة، والمتمثلة في عناصر الهوية الوطنية الثابتة والمتمثلة في اللغة العربية والدين الإسلامي واللغة الأمازيغية*، إضافة إلى رموز السيادة الوطنية ومؤسسات الدولة الخدماتية المختلفة، بالإضافة إلى البيئة الطبيعية بما تتضمنه من التعرف على البيئة والمحافظة عليها."

ثالثا - الدراسات السابقة

إن أهمية الدراسات السابقة بالنسبة لأي بحث لا يمكن تجاهلها، فهي التي تسهل على الباحث خطوات كثيرة في بحثه وترشده إلى جوانب قد يغفل عنها أو يهملها؛ فهي تسمح بتكوين إطار أكثر ثراء من المعلومات تعين الباحث في تحديد المصطلحات والمفاهيم العلمية والإجرائية، كما تساهم في معرفة نقاط القوة والضعف والدروس المستفادة منها، وفي تجنب تكرار الجهود المبذولة، فضلا عن أنها تثري معرفة الباحث وتزيد في مجال توجيهه بإطلاعه على مناهج البحث فيها والأدوات المستخدمة وفروضها المصاغة ونتائجها المتوصل إليها فكل دراسة تبدأ من حيث انتهت إليه الدراسات الأخرى(محمد شفيق: 2005، ص. 199).

* أي عناصر الهوية الجزائرية كما يحددها الدستور الجزائري(سعد لعش: 2010، ص. 563).

وحول دراستنا هذه والمتعلقة بالإصلاحات التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، توجد عديد من الدراسات السابقة والمشابهة، والتي سوف نقوم بإيرادها حسب مدى ارتباطها بدراستنا:

1- الدراسة الأولى:

وتحمل عنوان: " الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة"، وهي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوية، من إعداد الطالبة: صورية فرج الله، وهي دراسة ميدانية بمؤسسات تربوية بولاية بسكرة، وقد تمحورت إشكالية هذه الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى مراعاة المشرفين على وضع هذه الإصلاحات للواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري؟
- ما مدى استجابة الفاعلين التربويين لهذه الإصلاحات؟
- ما مدى انعكاسات ظاهرة العولمة وما مدى تأثيرها على سياسة الإصلاحات التربوية بالجزائر من خلال الوسائل والأهداف؟

وكانت هذه الدراسة ميدانية أقيمت بمؤسسات تربوية حيث كانت العينة مجموعة مدارس ثانوية، بالتركيز على جميع الفاعلين التربويين، المؤثرين والمتأثرين بالإصلاح حيث وزعت الاستمارة على كل هؤلاء. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

على مستوى التساؤل الأول توصلت الدراسة إلى أن:

- ✓ ما نسبته 54% من المبحوثين لا يعتقدون بوجود توافق بين الإصلاحات التربوية بالجزائر والواقع الذي يعيشه المجتمع الجزائري.
- ✓ وما نسبته 30.37% من المبحوثين يعتقدون أن المنظومة التربوية الجزائرية قاصرة عن تحقيق تطور التربية وتحقيق التنمية .
- ✓ أكثر من نصف المبحوثين يعتقدون بأن لا توافق بين المناهج وبرامج التعليم وأهداف المجتمع الجزائري.

✓ كما أظهرت الدراسة أن معظم المبحوثين يجمعون على أن الإصلاحات لا تلبي حاجة الأسرة الجزائرية، وأن الإصلاح أهمل المقومات التي تتعلق بالدين الإسلامي، والواقع الحضاري والتاريخي للمجتمع الجزائري، وأضعف مكانة اللغة العربية واللغة الأمازيغية.

النتائج على مستوى التساؤل الثاني توصلت الدراسة إلى أن:

✓ ما نسبته 71.79% من المبحوثين يرون أنه لم يتم إشراك جميع الفاعلين التربويين عند وضع الإصلاحات التربوية.

✓ أكثر من نصف أفراد العينة يعتقدون أنه لم يتم توفير دورات تكوينية كافية للفاعلين التربويين قبل الشروع في تطبيق هذه الإصلاحات.

✓ الشروط الأساسية لإنجاح المكونين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة تتمثل في البرامج المنطلقة من الدراسة العلمية ثم من ضرورة ترقية البحث.

النتائج على مستوى التساؤل الثالث توصلت الدراسة إلى أن:

✓ أكثر من نصف أفراد العينة يرون أن الأهداف الحقيقية من إعادة إدراج اللغات الأجنبية في مراحل مبكرة من الطور الأول تتمثل في التفتح على العصر.

✓ مكنت الإصلاحات من نقل التكنولوجيا، وإدخال الإعلام والاتصال إلى النظام التربوي.

✓ الإصلاح الجديد نجح في دعم سياسة تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ.

وخلصت الباحثة في نهاية دراستها إلى أن انعكاس العولمة على المنظومة التربوية كثيرة تمثلت في التحديات الاقتصادية، الثقافية، التكنولوجية والاجتماعية والتي تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على خصوصية المجتمع الجزائري وهويته بمكوناتها المختلفة: الإسلامية، العربية والجزائرية.

ويمكن القول بأن هذه الدراسة تدخل في إطار الاهتمام نفسه الذي تقع فيه دراستنا، فهي أيضا تهتم بالإصلاحات الجديدة التي تمت في الجزائر في ظل العولمة، مع وجود بعض الاختلافات، منها ما يكمن في أن هذه الدراسة تركز في اشكالياتها على تأثير العولمة خاصة بنواحيها السلبية في الإصلاحات الأخيرة

بالجزائر ومدى عناية هذه الإصلاحات بمقومات الشخصية الجزائرية؛ في حين تركز دراستنا على التحديات الإيجابية للعولمة وهي ما أطلقنا عليه تسمية التحديات العالمية، ليبقى مجال اهتمامها مشابها إلى حد كبير، كما تختلف الدراسات من حيث طريقة البحث حيث اعتمدت هذه الدراسة السابقة على الاستمارة التي استخدمت مع عينة من الفاعلين التربويين، في حين تم الاعتماد في دراستنا على منهج تحليل مضمون المناهج الرسمية المجسدة في الكتب المدرسية.

2- الدراسة الثانية

وتحمل عنوان: "واقع الإصلاح التربوي في الجزائر"، تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجاً، للباحث: "مراد سبرطعي" وهي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوية، للعام الدراسي: 2007-2008، وكان تساؤل الانطلاق: ما طبيعة الإصلاح الذي تضمنه مشروع الإصلاح التربوي في الجزائر؟ وقد تم طرح جملة من الأسئلة الفرعية وهي:

- هل تتوافق المضامين المصرح بها في المشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري؟
- إلى أي مدى استطاع مشروع الإصلاح أن يلتزم بالمعايير الأكاديمية للإصلاح التربوي والمتمثلة في: المنطلقات، الإستراتيجية المتبناة، الأهداف المحددة، والوسائل المعتمدة؟

وقد شملت هذه الدراسة خمسة فصول أربعة منها كانت لتشخيص الظاهرة نظرياً أما الفصل الأخير فتجسدت فيه معالم الدراسة التطبيقية؛ وكان المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو تحليل المضمون والذي طبق على الوثيقة المتعلقة ب: تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001، وإجراء مقابلة مع أحد أعضاء لجنة الصياغة وهو: السيد: "بشير إبرير".

وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في العناصر التالية:

- ✓ إن قرارات المشروع لم تعطي الأهداف الوطنية والقيم المتعلقة بالبعد العربي والإسلامي بالإضافة إلى التراث الوطني الأمازيغي الاهتمام الكافي، على اعتبار أن النسب التي جاء بها التحليل لم تبرز إلا اهتمام هزيل بالأبعاد التالية: ربط الأهداف بالطابع الوطني: 31.82%، إلى جانب الاهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة: 68.12%.

- ✓ الاهتمام بأهداف الجزارة من خلال:
 - التأكيد على الأهداف الوطنية خلال آليات العملية التربوية " 41.66%.
 - التأكيد على الأهداف الوطنية خلال الكتاب المدرسي: 58.33%.
- ✓ تحسين عمليات التدريس باللغة العربية (التعريب): 32.56%، كما لم يتم الاعتماد على اللغة العربية في جميع المستويات و التخصصات، مع عدم رفع التجميد على المرسوم الرئاسي: 16 أبريل 1976، القاضي بتعريب المنظومة التربوية في الجزائر.
- ✓ الاهتمام بتحسين مكانة اللغة الفرنسية: 52.45%، حيث تم إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي في حين تم استبعاد الانجليزية إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- ✓ إلغاء مادة التربية الإسلامية واعتماد مادة التربية الدينية والأخلاقية: 55.55%، حيث تم اعتبار مادة التربية الإسلامية أداة تستغل لأغراض إيديولوجية.
- ✓ التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي والأمازيغي: 18.60%، هناك اختزال للقيم التي تتعلق بالبعد العربي الإسلامي والأمازيغي، وهو مؤشر يمكن من خلاله حسب الباحث التأكد من مدى تقزيم المشروع لمقومات المجتمع الجزائري.
- ليصل الباحث إلى القول بأن مشروع الإصلاح لم يعبر بالشكل الكافي عن القيم الحقيقية التي تحملها الفلسفة التربوية الجزائرية. أما الجوانب التقنية فقد أبدى المشروع اهتماما من خلال إبرازه للأبعاد المتعلقة بالجوانب التالية:
- ✓ الاهتمام بتوفير الوسائل المادية: 60.86%، وقد جاء الاهتمام متضمنا تدعيم المنظومة التربوية من خلال الرفع من ميزانيتها والتكفل الاجتماعي بالتلميذ من خلال المنح والإعانات المدرسية.
- ✓ الاهتمام بإنشاء وترميم المنشآت التربوية: 59.25%، حيث شمل الاهتمام على غرار المدارس إنشاء المطاعم المدرسية والإقامة الداخلية في المناطق المعزولة.

- ✓ اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية: 77.77%، والتأكيد على ضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس، خاصة ما يتعلق بالإعلام الآلي والانترنت.
 - ✓ تطوير المناهج وتحديث طرق وأساليب التدريس: 64%، حيث تم التأكيد على ضرورة مجاراة التطور الحاصل على مستوى التقدم التقني.
 - ✓ ربط التكوين الجامعي بعالم الشغل: 40.74%، أكد القائمون على المشروع ضرورة أن يتم توفير التكوين وتخصصات تتماشى مع متطلبات سوق العمل.
 - ✓ ديمقراطية المؤسسة التربوية: 24.32%، حيث جاءت قرارات المشروع مؤكدة على ضرورة استقلالية المؤسسة التربوية في مهامها المختلفة خاصة ما يتعلق بتسييرها.
- وهذه المؤشرات تدل على الاهتمام الواضح للقائمين على المشروع بالجوانب التقنية رغم حاجة هذا الاهتمام إلى آليات التجسيد والتطبيق.
- مما تقدم حول هذه الدراسة يتضح بأنها هامة بالنسبة لدراستنا من ناحية تركيزها على واقع الإصلاح التربوي في الجزائر، ولكن تركيزها كان على التعرف على هذا الواقع من خلال تحليل مضمون تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001؛ والذي لم يكن تنفيذياً، وإجراء مقابلة مع أحد أعضاء لجنة وهو: السيد: "بشير إبرير" الأمر الذي لا يكفي، لأن هذه اللجنة مكونة من مائة وثلاثة وخمسين عضواً، وبالتالي هو أمر لا يعطي صورة واضحة عن آراء باقي الأعضاء، ولا عن واقع الإصلاح. بالإضافة لكون هذه الوثيقة في البداية هي ليست تنفيذية وإنما هي عبارة عن مشروع، وبالتالي فالدراسة التطبيقية هنا غير كافية للوصول إلى التعرف على واقع الإصلاح التربوي في الجزائر. لذلك سنحاول في دراستنا هذه الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة لأنها تعتبر مدعمة لدراستنا في أحد أجزائها.

3- الدراسة الثالثة

وتحمل عنوان: "الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية - دراسة تحليلية-"، وهي دراسة قدمت في إطار مذكرة مكملة لنيل شهادة مكملة للماجستير في علم الاجتماع تخصص علم

الاجتماع التربوية، قامت بها الطالبة: "هنية حسني"، في العام الدراسي: 2008-2009، وقد انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيس هو: هل تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري، مع التفتح على قيم ومبادئ الثقافة العالمية؟ وقد تمحورت الفرضية الرئيسية فيما يلي: تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة هوية المجتمع الجزائري، مع التفتح على قيم ومبادئ العالمية، وتفرعت من هذه الفرضية فرضيتان هما:

- الفرضية الفرعية الأولى: تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة هوية المجتمع الجزائري.
- الفرضية الفرعية الثانية: تستجيب الإصلاحات التربوية الجديدة مع قيم ومبادئ العالمية.

واشتملت هذه الدراسة على خمسة فصول، أربعة منها كانت للدراسة النظرية أما الدراسة الميدانية التحليلية فقد جاءت في فصل واحد هو الفصل الخامس، وتمثلت عينة الدراسة في القانون التوجيهي رقم: 04-08 المؤرخ في: 23 جانفي 2008، وكذا مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالإضافة إلى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة، وبذلك كان منهج تحليل المضمون هو المنهج المتبع في هذه الدراسة، بالاعتماد على استمارة التحليل التي شكلت على اعتبار وحدة الفكرة وحدة أساسية للتحليل. وتوصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن إدراجها في النقاط التالية:

✓ أن النظام التربوي الجزائري ومن خلال تلك الإصلاحات ركز على خصوصية وهوية المجتمع الجزائري، بالاستناد إلى عناصر الثقافة الوطنية، والمرجعية التاريخية المحددة لمقومات وخصائص المجتمع الجزائري.

✓ اهتمت هذه الإصلاحات بجميع عناصر الهوية الوطنية الجزائرية (الإسلام، العروبة والأمازيغية)، وذلك على مستوى جميع الوثائق التربوية الرسمية، إلا أن الأولوية كانت للغة العربية باعتبارها المكون الأساس للهوية الوطنية الجزائرية، والأداة الأساسية لنقل وحفظ الثقافة والتاريخ الوطني عبر الأجيال.

✓ وفيما يخص المتغير الثاني: العالمية، فقد توصلت الباحثة إلى أن الإصلاحات التربوية الجديدة وفي جزء كبير منها جاءت استجابة لمطالب التوجه العالمي للتربية، حيث احتوت وثائقها وكتبها المدرسية مجموعة من قيم ومبادئ العالمية، خاصة على مستوى التكنولوجيا العلمية واللغات الأجنبية وفكرة التفتح على الآخر.

وبالتالي يمكن القول أن فرضية الدراسة قد تحققت وفي كل عينات الدراسة، أي أن النظام التربوي الجزائري ومن خلال هذه الإصلاحات يستند في بناء وإصلاح نظامه وبرامجه التربوية إلى قاعدة أساسها

الخصوصية الثقافية، والمتمثلة في عناصر الهوية الوطنية الجزائرية، وأساسها أيضا مجموعة مبادئ وقيم العالمية في إطار التوجه العالمي للتربية في الجزائر.

وعن موقع هذه الدراسة بالنسبة لدراستنا الحالية يمكن القول بأنها تتشابه معها من حيث الطرح والإشكالية إلى حد كبير، كما أنها تتشابه معها في اعتمادها على منهج تحليل المضمون، فهذه الدراسة السابقة قامت بتحليل مضمون بعض الوثائق التربوية الرسمية والتي تعبر إلى حد كبير عن السياسة والنهج المتبعين في العملية التعليمية، وتمثلت تلك الوثائق في: القانون التوجيهي رقم: 04-08، وكذا مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالإضافة إلى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة، وهي وثائق هامة وتحتوي المحددات الأساسية للعملية التربوية، أي أنه بإمكاننا من خلالها التعرف على مختلف العناصر التي تم اعتمادها في وضع الإصلاحات، أما في دراستنا فسيتم تحليل مضمون كتب التربية المدنية والمتمثلة في كتب التعليم الابتدائي والمتوسط فقط كون هذه المادة لا تدرس في الثانوية.

رابعا - المقاربة المنهجية:

يمثل المدخل النظري الإطار أو الخلفية العلمية والنظرية التي يحتاج الباحث للعلم بها، ليستطيع بالتالي إعداد بحث علمي له أهداف علمية يكون لتحقيقها أثرا في البناء المعرفي، وبالنظر لطبيعة دراستنا المتعلقة بالإصلاح في المناهج التربوية، فكانت الخصوصية التاريخية مدخلا نظريا يعكس الرؤيا التي انطلقت منها هذه الدراسة في البحث والتفسير.

مدخل الخصوصية التاريخية:

ظهر مفهوم الخصوصية التاريخية¹ *spécificité historique* كرد فعل لما يسمى في علم الاجتماع بالنظريات الكبرى التي تقدم تعميمات واسعة النطاق، متجاهلة بذلك الحقيقة التي مؤداها أن

¹. وقد تطور مفهوم الخصوصية التاريخية من خلال الباحثين الذين دفعوا اتهام "كارل بوبر" K. Popper، للماركسية بأنها صورة من صور المذهب التاريخي، تحاول البحث عن الأنماط العامة أو الإيقاعات العامة والقوانين العامة التي تحكم تطور التاريخ من أجل التنبؤ بمساره، وذهب الباحثون في مواجهة هذا الاتهام إلى أن الماركسية ليست نظرية عامة تنطبق بشكل ميكانيكي على أي واقع تاريخي مدعمين وجهة نظرهم بما ذهب إليه "ماركس" نفسه: "الأحداث قد تتشابه إلى حد يدفع إلى الدهشة ولكنها تحدث في سياقات تاريخية مختلفة بحيث تؤدي إلى نتائج مختلفة كلية، ولا يستطيع المرء أن يعثر على الخيط الذي يحكم ظاهرة معينة، إلا إذا درس كل شكل من أشكال التطور هذه كلا على حدا، ولن يستطيع المرء أن

الخصوصية التاريخية هنا تعد ضرباً من التفسير العام لمجتمع معين أو لأنماط خاصة من المجتمعات (الجزء هنا يفهم بهذا المعنى)، غير أن عمومية هذا التفسير لا تشتق من رؤية معيارية تنظر إلى الكل على أنه واحد غير متباين الأجزاء، وإنما تشتق هذه العمومية من خصوصيات لها تاريخها الخاص وشكلها البنائي (أحمد زائد: 1981، ص. 208).

والتاريخ يمكن أن يثبت زيف أي تعميم مهما يكن مستوى صدقه الامبريقي، كما ظهر أيضاً كرد فعل لتطبيق هذه النظريات الكبرى بشكل ميكانيكي على أبنية اجتماعية تختلف عن الأبنية التي تطورت هذه النظريات من خلالها.

ومن ناحية أخرى ظهر هذا المفهوم كرد فعل للتعميمات الآنية أو اللاتاريخية، وبناء على ذلك فإن هذا المفهوم يسعى لتحقيق درجة من الوصف والتحليل النظري ويمكن من خلالها تخطي مزالق التعميم الواسع النطاق والتفسير الميكانيكي الناتج عنه، والرؤية الضيقة المجتزأة للواقع التي تقدمها النزعة الامبريقية اللاتاريخية، والخصوصية التاريخية بهذا المعنى لا تقلل من شأن النظريات الكبرى، ولا من الدراسة الامبريقية المحدودة، وإنما هي محاولة لإيجاد موقف يمكن من خلاله تجنب معيارية النظريات العامة أو الرد النظري الذي يمكن أن تقع فيه، أو تطبيقها بشكل ميكانيكي على كل المجتمعات، كما يمكن من خلاله أيضاً تجنب محدودية التحليل الامبريقي، وتجاوزه إلى الرؤية التاريخية الشاملة (أحمد زائد: 1981، ص. 209).

وارتبط مفهوم الخصوصية التاريخية في علم الاجتماع بتراث معين، وقد ظهر من خلال محاولة تطوير هذا التراث النظري بحيث لا يطبق كنظرية كبرى تطبيقاً ميكانيكياً على كل المجتمعات في كل زمان ومكان...، ويؤكد "التوسير" في الإطار ذاته أنه لا يوجد تاريخ عام، وإنما أبنية خاصة تقوم على وجود أنماط مختلفة للإنتاج، وتصبح هذه الأبنية كليات اجتماعية طالما ظهرت فيها تكوينات اجتماعية متميزة، وبناء على هذا فإن هذه الأبنية ليس لها معنى إلا كدلالة على جوهر هذه الكليات، بمعنى جوهر خصوصيتها وأسلوب تكوينها المميز (أحمد زائد: 1981، ص. 209).

يحقق ذلك من خلال نظرية فلسفية- تاريخية عامة، فهي نظرية تتسم في المحل الأول بأنها نظرية متعالية على التاريخ (أحمد زائد: 1981، ص. 209).

وفي ضوء هذا الفهم نظر إلى القوانين التاريخية التي طورها "ماركس" والقوانين الفرعية التي اشتقت منها على أنها ترتبط بأبنية محددة لها خصوصيتها الفرعية التي اشتقت منها على أنها ترتبط بأبنية محددة لها خصوصية المميّزة، وأصبح الماركسيون يربطون بين "ماركس" وبين فترة تاريخية معينة، وظهر الاعتقاد بأن الماركسية لا تؤدي وظيفتها إذا فهمت على أنها نظرية (ص. 209) عامة. وهنا ظهر مفهوم الخصوصية التاريخية الذي يؤكد على التعميم في حدود معينة، بل أن الخصوصية التاريخية أصبحت لدى الباحثين نهجا وطريقا للتنظير للواقع الاجتماعي لمجتمع معين، أو نمط من المجتمعات:

وبالرغم من هذا الاشتقاق لمبدأ الخصوصية التاريخية من الماركسية، إلا أن هذا المبدأ قد تجاوز تلك الأخيرة عندما تحول عند بعض الباحثين إلى منهج أو موجه للتنظير عن الواقع في مجتمع معين، وقد كان "رايت ميلز" من أشد الدعاة لهذا الفهم لمبدأ الخصوصية التاريخية (ص. 210). وهكذا تحولت فكرة الخصوصية التاريخية إلى اتجاه نظري ومنهجي في حد ذاته يستطيع أن يحقق المزايا التالية التي لا تستطيع أن تحققها التصورات الأخرى:

1- عدم الالتزام المسبق بمقولات نظرية معينة، واتخاذ الواقع كأساس لانتقاء المفاهيم التي تتلاءم معه.

2- انتقاء المفاهيم التي تلائم واقعا تاريخيا معيناً من أكثر من نظرية سواء في صياغة جديدة للمفهوم، أو في نفس الصياغة التي ظهر فيها داخل نظرية معينة مع عدم الالتزام بسياقه داخل هذه النظرية.

3- لا يعني عدم الالتزام المسبق بنظرية معينة ضرباً من ضروب العدمية بل أن الالتزام بمبدأ الخصوصية التاريخية في حد ذاته يعني الالتزام برؤية عامة للمجتمع والتاريخ.

4- لا يعني انتقاء المفاهيم من نظريات مختلفة ضرباً من ضروب التأليف النظري طالما أن المفهوم بوضع في صياغة مختلفة تماماً، وأكثر من (ص. 211) هذا فإن هذا الإجراء يحقق - في حد ذاته - ميزة هامة ترتبط بإثبات فشل النظرية (أو النظريات)، الأولى التي ارتبط بها مفهوم معين (أو مجموعة من المفاهيم) في تفسير جوانب معينة أو تعمدتها في إخفاء هذه الجوانب. (ص. 212).

وفي ضوء الفهم السابق للخصوصية التاريخية يفترض أن مجتمعات العالم الثالث بصفة عامة لها خصائص مميزة تجعل أبنيتها مختلفة عن أبنية المجتمعات المتقدمة، وذلك لاختلاف ظروف التطور

الاقتصادي والاجتماعي هنا وهناك، فضلا عن ذلك، فإن الأبنية المختلفة لمجتمعات العالم الثالث تختلف بعضها عن البعض الآخر في ناحيتين:

1- التنوعات التاريخية القائمة بين فترات تاريخية مختلفة داخل المجتمع الواحد أو في أنماط مختلفة من المجتمعات.

2- التنوعات بين مناطق ثقافية لها تاريخ متميز وثقافة متميزة، فبالرغم من التشابه - على سبيل المثال - بين مجتمعات أمريكا اللاتينية ومجتمعات جنوب شرق آسيا والمجتمعات العربية، إلا أن لكل مجموعة من هذه المجموعات خصائص بنائية ثقافية ترجع إلى خصوصية الخبرة التاريخية لكل مجموعة.

وغني عن البيان أنه لا يمكن في ضوء الخصوصية التاريخية - تقديم تصورات قبلية عن أي من هذه التنوعات إلا في ضوء رؤية واقعية - تاريخية تأخذ في اعتبارها كل المكونات البنائية في المجتمع (أحمد زايد: 1981، ص. 212).

الفصل الثاني

المناهج التربوية: الأنواع، المكونات، ومحددات الإصلاح

تمهيد

أولاً - أنواع المناهج التربوية ومكوناتها

ثانياً - المنهج التربوي وعلاقته بالكتاب المدرسي

ثالثاً - إصلاح المناهج التربوي: الأهمية والمحددات

رابعاً - المنهج التربوي في النظرية الاجتماعية

استخلاصات

تمهيد

تعتبر المناهج التربوية العمود الفقري للنظام التربوي، وانعكاسا للمجتمع الموجودة فيه، انطلاقا من كونها عملية تركيبية تعكس جوانب المجتمع المختلفة، ومن هنا تكتسب هذه المناهج أهميتها وأدوارها، وفي هذا الفصل سيتم التطرق لمختلف النقاط التي من شأنها إيضاح كل ذلك، بداية بالتعرف على مختلف أنواع المناهج التربوية والاختلافات بينها، وعلاقة المنهج التربوي بالكتاب المدرسي، والتعرض بعدها لأهمية عملية الإصلاح في المناهج التربوي ومحدداتها الأساسية، ثم سيتم التعرف على لموقع تلك المنهج التربوي في النظرية الاجتماعية.

أولا- أنواع المناهج التربوية ومكوناتها

1- أنواع المناهج التربوية

اختلف المتخصصون والمهتمون بالمناهج التربوية في تصنيفها، إذ هناك من يصنفها إلى نوعين وهناك من يصنفها إلى ثلاثة أنواع، وهناك من يصنفها إلى أكثر. وعموما يمكن القول بأن المناهج التربوية تنقسم إلى عدة أنواع أهمها: المنهج الرسمي (أو التقليدي)، والمنهج الواقعي (أو غير الرسمي)، إضافة إلى المنهج الخفي. وهو التقسيم الذي يذهب إليه العديد من الباحثين. ولكل نوع من هذه الأنواع مفهومه الخاص ودوره الذي يؤديه في إطار العملية التعليمية، وهذا ما سنحاول التعرف عليه فيما يلي:

1-1- المنهج الرسمي (التقليدي) Le curriculum officiel

إن المفهوم السائد للمنهج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهج الرسمية المقررة من وزارة التربية هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان. ويعرف على أنه: "المنهج الذي تقره وزارة التربية والتعليم وتوضع له الكتب المدرسية المقررة رسميا." ويسميه "جودلاند" goodlad ، بالمنهج المكتوب (توفيق أحمد مرعي - محمد محمود الحيلة: 2000، ص ص. 42-43).

وتعرفه الدكتورة "سهيلة الفتلاوي" بأنه: "تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية والتعليم، المتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين." وبذلك

يتشكل المنهج الرسمي من كل العناصر والأدوات الآتية: الفلسفات التربوية المعتمدة في المجتمع، السياسات التعليمية المتبعة، نوعية المحتوى، نوعية الأنشطة الصفية وغير الصفية، توظيف تكنولوجيا المعلومات، مصادر المعلومات المتنوعة، إمكانيات المدرسة من أبنية وأجهزة متنوعة، أساليب القياس والتقويم، وبرامج إعداد المعلم وتأهيله، والعلاقة التفاعلية بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية والثقافية الأخرى (سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 52).

وإذا ما تم إمعان النظر في النظام التعليمي يتضح أن وثيقة المنهج الرسمية ليست إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل منها المنهج ومنها:

- ✓ فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.
- ✓ السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي.
- ✓ الكتب الدراسية وكتب المطالعة الموصى باقتنائها في المكتبات المدرسية.
- ✓ أسلوب التقويم في الامتحانات.
- ✓ البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته وتأثيره.
- ✓ تقنيات التعليم والوسائط التعليمية والتجهيزات المخبرية.
- ✓ محتوى برامج إعداد المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وقبلها (توفيق أحمد مرعي - محمد محمود الحيلة: 2000، ص - ص. 43-44).

انطلاقاً مما تقدم يمكن القول بأن المنهج الرسمي يتضمن كل الوثائق الرسمية التي تضع حدود العملية التعليمية، بدءاً من رسم السياسة التعليمية وفلسفتها، إلى اختيار موضوعاتها، وسائلها، أنشطتها، أساليب تقييمها، وغيرها من الجوانب،

2-2- المنهج الواقعي (غير الرسمي) Le curriculum réaliste

يفترض عادة ارتباط المنهج الواقعي بالمنهج الرسمي لكن وبحكم الانتقادات الكبيرة التي وجهت لمختلف عناصر النظام التربوي، أكد على إثرها الكثير من علماء التربية والنفس وعلم الاجتماع، وجود اختلافات في تطبيق المنهاج الرسمي في الممارسات والمواقف التعليمية داخل الفصل الواحد من تدريس مادة إلى أخرى، وكذلك ما يجري داخل القسم وخارجه من ممارسات أو إجراءات الأمر الذي أدى إلى فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقاً بوسائل مدروسة، وبين المنهج الواقعي قد تصل إلى حد التناقض يختلف في مداه من بيئة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى أخرى. ومن فصل إلى آخر ومن

معلم إلى آخر. مما يصعب وصف حجم الهوة وإصدار أحكام إصلاحية وتطويرية على سائر بيئات التعلم في المجتمعات أو في المجتمع الواحد، لوجود أنواع شتى من تلك الممارسات على صعيد الواقع بعضها بعيدة عن الصحة في مظاهر التعليم والتدريس والتي لا تتلاءم مع المنهج الرسمي، مما أنتج مخرجات في التعلم والتفكير والعمل، خارجة عن إرادة المعلم وميوله وقدراته وحاجاته حيث يلقتها عن طريق التدريس لمتعلميه، وفي المقابل هنالك الممارسات التي تمتاز بالجدية والأخرى بالإبداع والحماس للعمل والتجديد لوجود المعلم الكفاء القادر على تطوير قدرات المتعلمين وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة والمهارات التكنولوجية وتنمية قدراتهم في التعلم والتثقيف الذاتي والنقد العقلاني ويوقظ فيهم حب البحث والإطلاع وتنشئتهم وإعدادهم للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية داخل الفصل والمدرسة، ومساعدتهم في تطوير الخلق والإبداع والتشجيع على التفاعل والتعاون والمنافسة. وغير ذلك من الممارسات المهنية والأدوار الوظيفية التي تحدث عندهم تعليمًا فعالًا.

إن الاختلافات الواسعة في تنفيذ المنهج والتنوع في الممارسات التدريسية من طرائق وأساليب التدريس والتقويم وإدارة الفصل، وسواها من معلم إلى آخر أدى إلى تباين الخبرة المتكونة لدى المتعلمين. وبالتالي تنوع اختلاف المنهج الواقعي من منطقة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى (سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 57). وفي ضوء ذلك يتجلى الفرق بين المنهج الرسمي الجلي والمعروف، وبين المنهج الواقعي المتنوع وغير المعروف.

3-1- المنهج الخفي Le curriculum caché

وتطلق على المنهج الخفي تسميات عدة منها : المنهاج غير المقصود، الباطن ،غير المقرر، الضمني، الموازي...الخ. ويوصف المنهج الخفي بأنه: المعرفة، القيم، السلوك، العادات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد أثناء العملية التعليمية. ولا يكون للمنهج الخفي أية فائدة إلا إذا ارتبط بأنواع المنهج الأخرى، وهي المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي (الواقعي). وتعود جذور هذه التسمية إلى "أفلاطون". وما زال المربون في مختلف الثقافات، يشيرون إلى عوامله وآثاره...، ولكن إظهاره للدراسة وإعطائه اسما مستقلا إنما يعود إلى أواخر الستينات من القرن العشرين على يد "فريدنبرغ" ثم "فليب جاكسون" عام 1968. وقد وضعت له تعريفات عدة لعل أكثرها استقصاء هو التعريف الذي يذهب إلى أن المنهج الخفي هو: " تلك المعارف والقيم والأفكار والأنظمة التي يتعلمها الطالب داخل المدرسة، بدون تخطيط المنظرين

أو المديرين أو المدرسين نتيجة الاحتكاك بالأقران، أو نظام المدرسة أو طرق التدريس المستخدمة أو الفهم الذاتي للمعرفة" (سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص ص. 50-51).

إن تعديل السلوك عن طريق عملية التعلم هو محصلة لتأثيرات المنهج الرسمي، الواقعي والخفي، ولذلك فالتكامل بين هذه المناهج والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية الموازية أو غير المدرسية، يعد شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الفعال. لأنه كلما زاد تكيف التلاميذ مع المنهج والمدرسة والحياة كلما زادت فعالية تعلم هؤلاء التلاميذ. ونظراً لطبيعة دراستنا وأهدافها فإن التركيز سوف يكون على المنهج الرسمي وتحديداً محتوى الكتب المدرسية.

ويمكن القول بأن هناك نوعان من المنهج المستتر:

- أحدهما معلوم لدى المتعلمين مثل (الجدول الدراسية والأنشطة الدينية والحفلات والأنشطة الرياضية)
- والآخر غير معلوم لديهم يخفيه القائمون على العملية التربوية، سواء المنظرين (صناع القرار) أو الممارسين من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين وغيرهم.

1-3-1- الفرق بين المنهج الخفي والمنهج الرسمي

- ✓ المنهج الرسمي يتم إعداده مسبقاً من قبل المعنيين بوزارات التربية والتعليم، في حين المنهج الخفي يمكن إعداده مسبقاً، ويمكن أن يكون وقتياً وفقاً لطبيعة المواقف التعليمية التي يصادفها المتعلم.
- ✓ المنهج الرسمي نواتجه دائماً إيجابية، في حين المنهج الخفي يمكن أن تكون نواتجه إيجابية أو سلبية أو حيادية.
- ✓ أهداف المنهج الرسمي إلزامية التحقيق من قبل القائمين على العملية التعليمية والتربوية في المدرسة، في حين المنهج الخفي أهدافه غير إلزامية التحقيق بل اختيارية، لكن يجب عليهم تعزيز أهدافه الإيجابية وتلافي السلبية.
- ✓ المنهج الرسمي يتميز بأنه منهج ثابت لا يتغير بتغير المواقف التعليمية، في حين المنهج الخفي يتغير بتغير المواقف التعليمية.
- ✓ المنهج الرسمي يدرك المتعلمون نواتجه، في حين المنهج الخفي قد لا يدرك المتعلمون نواتجه.

2- مكونات المنهج التربوي

يتكون المنهج التربوي بمفهومه الحديث -كما سبقت الإشارة إليه- من مجموعة عناصر تعمل في تكامل واتساق لتصل بالمنهج إلى بلوغ الأهداف المنتظرة من تطبيقه. وعناصر المنهج أربعة هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقييم. وسنحاول عرضها بشيء من التفصيل:

1-2- الأهداف

تعرف الأهداف التربوية على أنها وصف موجز للإمكانيات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه للمنهج الدراسي أو لوحدته التعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية، إن الهدف التربوي يتصف بالعمومية وعدم التفصيل ويتسع ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع ومنها التعليمية في المراحل الدراسية أو عبر مرحلة دراسية معينة، وهو يصف السلوكيات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم.

وتشتق الأهداف التعليمية من مصادر عدة تختلف باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف العامة تشتق من السياسة التعليمية وتشتق وتخطط السياسة التعليمية في ضوء ما تتضمنه الفلسفة التربوية للمجتمع: من مفاهيم وأفكار واتجاهات وقيم مشتقة من فلسفة المجتمع الفكرية ومن احتياجاته الاجتماعية ومن منظومته القيمية (سهيلة كاظم الفتلاوي - أحمد هلاي: 2005، ص. 63)، إنها بمثابة خبرات الماضي والحاضر والمستقبل مجتمعة معا.

وعموما تشير الأهداف إلى سمة السلوك الذي نبتغيه ومدى قدرته على خدمة مجتمعه وسمة الموضوع التي يجب التعامل معها، كما أنها هي الحافز على اكتساب المعرفة والمعلومات لتنمية اهتمامات وميول عند الأشخاص. وغالبا ما تقسم الأهداف إلى ثلاث أنواع هي:

- أهداف معرفية تشمل الحقائق والمبادئ والنظريات.
- أهداف انفعالية تشمل الاتجاهات والاهتمامات والميول والأفكار والمعتقدات.
- أهداف نفس حركية.

وقد طورت هذه التصنيفات بعد ذلك وأخذت أشكالا عديدة مثل تقسيم "ساندرز" وغيره، وثمة آخر اعتمد التصنيف التالي للأهداف التربوية والتي تعني: السعي لتهذيب أساليب وطرق التفكير لدى الأفراد وإكسابهم الميول والأهداف السلوكية التي تسعى إلى نقل خبرة الفرد من مستوى متدني ثقافيا أو أدائيا أو نفسيا إلى مستوى آخر مرغوب فيه.

* لكل هدف معايير يجب أخذها بعين الاعتبار.

* أن يكون الهدف محددا.

* يمكن ملاحظته ومعرفته ومعرفة نتائجه.

* يمكن قياسه.

* يذكر على أساس مستوى.

* يحتوي على فعل سلوكي مطبق على أرض الواقع (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص-ص. 33-35).

وتحدد الأهداف التعليمية في ظل مفهوم الجودة على أنها ينبغي أن تعبر عن حاجات السوق والمتعلمين والمجتمع، وما تريده هذه الأطراف من المؤسسة التعليمية وعلى هذا الأساس لم يعد كافيا أن تشتق أهداف التعليم في ظل تطبيق فلسفة الجودة الشاملة من الفلسفة التربوية التي يتم تبنيها، وخصائص المتعلمين وإنما يجب أن تلبي حاجات سوق العمل وتحظى برضا جميع المستفيدين من الخدمة التعليمية وهذا يرتب على المؤسسة التعليمية أن تقوم بالآتي:

✓ إجراء مسح دقيق وشامل لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته الحالية والمستقبلية ومعرفة ما تريده من الخريجين بما في ذلك مسح ما تريده المؤسسات التعليمية اللاحقة، التي يمكن أن ينخرط فيها المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة الحالية وفي ضوء هذا المسح تصاغ الأهداف.

✓ تحري المواصفات المطلوبة في المتخرجين وما يتوقعه المستفيدون من الخدمة التعليمية ومراعاة ذلك في صياغة الأهداف.

✓ صياغة الأهداف بطريقة تغطي جميع الاحتياجات والمتطلبات التي يريدها المستفيدون المباشرون وغير المباشرين مع الحرص على أن تكون هذه الأهداف واقعية قابلة للتحقق.

وعلى العموم فإن جودة الأهداف التعليمية تعني توافر المعايير الآتية:

✓ أن لا تتعارض مع فلسفة المجتمع ومعتقداته (محسن علي عطية: 2009، ص. 226).

✓ أن تلبي متطلبات المستفيدين لا سيما الطلبة والمجتمع ومؤسساته.

✓ أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

✓ أن تتسم بالمرونة وإمكانية إدخال التعديلات والتطوير المستمر.

✓ أن تصاغ بطريقة إجرائية.

✓ أن تتسم بالشمولية.

✓ أن تتلاءم وقدرات الطلبة ومستوى المرحلة الدراسية وطبيعتها.

✓ أن تلبي متطلبات المراحل الدراسية التالية (محسن علي عطية: 2009، ص. 227).

مما تقدم يتضح أن صياغة الأهداف التربوية ليست بالأمر الهين نظرا لارتباطها باعتبارات كثيرة تتصل بطبيعة المجتمع ومكوناته الأساسية بالإضافة إلى اعتبارات ترتبط بمواكبة التطورات العالمية في مختلف المجالات.

لذلك تختلف الأهداف التربوية من مجتمع إلى آخر باختلاف فلسفة كل مجتمع، ومصادر تلك الفلسفة متعددة من أهمها: الدين الخاص بذلك المجتمع، قيم المجتمع، التحديات الداخلية والخارجية، التاريخ، حاجات المتعلمين، الأصالة، الحداثة، العلوم، الفلسفات الوضعية، فلسفات المجتمع سواء كانت: السياسية، الاقتصادية أم الاجتماعية، حاجات المجتمع وآماله وما يصادفه من مشكلات تقف حائلا بينه وبين التقدم والسير نحو النهضة والازدهار، وأخيرا إيديولوجية المجتمع وما تتضمنه من مجموعة المفاهيم والأحكام والمبادئ والممارسات السياسية والاقتصادية والفكرية، والتي تشكل إطارا علميا وتنظيما لأبناء المجتمع في الحياة اليومية (سهيلة الفتلاوي - أحمد هلاي: 2005، ص. 64).

1-2- المحتوى

يتكون المحتوى من العناصر الأساسية التي تكون المنهج والذي من خلاله يمكن بلوغ الأهداف، ويمكن الحصول على محتوى المنهج من المعارف المنهجية وهي فروع المعرفة المنظمة الناتجة عن الدراسة والتفكير والخيال (راتب قاسم عاشور - عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، ص. 34). ويعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية (توفيق أحمد مرعي - محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 79).

ويعد المحتوى من أكثر عناصر المنهج ارتباطا بالأهداف التربوية العامة، حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع، ويقصد بالمحتوى التعليمي: تلك المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهج، بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة؛ وهذا يعني أن المحتوى التربوي يتم اختياره وتحديده من المعارف والعلوم الكبرى مثل: المعرفة الطبيعية، الرياضية، الحاسوبية، الإنسانية والتطبيقية، ولكل علم من هذه العلوم طريقة للبحث والتفكير منها الطريقة التاريخية، وطريقة البحث العلمي والطريقة الجغرافية والتفكير المنطقي والتفكير الفلسفي..، وبذلك يكون المحتوى أضيق مفهوما من

المعرفة، فهو يشتمل على معرفة منظمة ومختارة من متخصصين، تنظم على نحو معين قد يكون سيكولوجيا يراعي التنظيم المنطقي الرأسي، أو من الكل إلى الجزء أو العكس من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد وغيرها، وقد يكون على نحو منطقي مفاهيمي يراعي التدرج الرأسي من الحقائق إلى المفاهيم والمصطلحات ثم المبادئ والتعميمات والنظريات..، أو أي أسلوب آخر في التنظيم، وبذلك يمكن تعريف المحتوى التعليمي على أنه: "جزء من المعرفة اختير ونظم للمساعدة في تحقيق أهداف مرجوة".

ويعرض المنهاج على المتعلم بأساليب تعليمية معتمدة القالب البصري، ولعل المواد المطبوعة (البصرية) بما فيها الكتاب المدرسي المقرر من أكثر الوسائل اعتمادا في المدارس والمؤسسات التعليمية في العالم العربي (سهيلة كاظم الفتلاوي - أحمد هلاي: 2005، ص. 63).

ويتحدث الدكتور "محسن علي عطية" عن مفهوم جودة المحتوى التعليمي والتي تعني: استجابة المادة التعليمية للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، وتضمنها ما يمكن الطالب من توجيه ذاته في الدراسة والبحث، واحتواءها على ما يجعل الطالب محور الاهتمام في العملية التعليمية، وقدرتها على تكوين اتجاهات وخلق قدرات، ومهارات لدى الطلبة من تلك التي يتطلبها سوق العمل، وتحظى باهتمام الطلبة أنفسهم، والإسهام في زيادة وعي الطلبة، ورفع مستوياتهم الثقافية ورفع قدراتهم على التحصيل المعرفي ذاتيا، وتوافر جميع معايير الجودة التي تتمثل في الآتي:

- ✓ أن يكون المحتوى مساهرا لمستحدثات العصر وتطوراتها.
- ✓ أن يكون منظما بطريقة جذابة تستهوي الدارسين.
- ✓ أن يلبي أهداف التعليم ويوفر ما يلزم لتحقيقها.
- ✓ أن يكون واضح المقاصد.
- ✓ أن ينال رضا المتعلمين ويتواءم مع قدراتهم.
- ✓ أن يتحاشى التكرار في المعلومات التي يقدمها.
- ✓ أن لا يتعارض مع معتقدات الطلبة وتقاليد المجتمع وأعرافه.
- ✓ أن يحتوي على أنشطة وخبرات متنوعة تستجيب لتلبية ما بين الطلبة من فروق (محسن علي عطية: 2009، ص. 227).
- ✓ أن يوفر ما يلزم من متطلبات سوق العمل.
- ✓ أن يتواءم مع خبرات الطلبة وقدراتهم.

✓ أن يضمن ما يمكن المتعلمين من مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة (محسن علي عطية: 2009، ص. 228).

2-3- الأنشطة

ويقصد بها تلك النشاطات التي يمارسها التلاميذ تحت إشراف المدرس، أو التي يقوم بها التلميذ والمدرس متعاونين معاً، سواء أكان ذلك داخل حجرة الدرس أم في المختبر أم في مواقع العمل، ومراكز النشاط التعليمي والتربوي التي يقومون بزيارتها وهذه النشاطات هي بمثابة خبرات من الحاضر، الهدف منها استكشاف قدرات التلميذ لتنميتها في الاتجاه المنشود. (مجدي عزيز إبراهيم: 2002، 21)، كما تعرف الأنشطة بأنها مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي والمدرسة أو خارجها، من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة، وتشير أغلب التعريفات إلى ارتباط الأنشطة بالأهداف ضمن خبرة المعلم أو المتعلمين، كما له مضمون وله خطة تتبع عند التنفيذ والمتابعة والتقييم وبدونها ستفقد الأنشطة فاعليتها وإمكانية النجاح بتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها (سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 89).

وتتوقف درجة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف التي يراد تحقيقها على الأنشطة التعليمية المختلفة، لذلك لا يمكن الحديث عن جودة العملية التعليمية بعيداً عن جودة الأنشطة التعليمية التي تتطلب:

- ✓ ابتعادها عن الإلقاء والتلقين والحفظ الآلي لأن الإلقاء والحفظ يتعامل مع أدنى مستوى من مستويات الإدراك العقلي، وبذلك لا نتوقع الحصول على تعلم جيد بالاعتماد على طرائق الإلقاء والتلقين.
- ✓ قدرتها على إثارة تفكير الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم لغرض بناء مشاركة إيجابية فعالة بين أطراف العملية التعليمية في الموقف التعليمي.
- ✓ اهتمامها بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمادة، وبين المتعلمين أنفسهم بحيث تجعل الموقف التعليمي أكثر حيوية ونشاطاً.
- ✓ تجعل من الطلبة محور العملية التعليمية.
- ✓ تشديدها على الجانب التطبيقي، والاهتمام بتطبيق المعارف، والمهارات التي يتحصل عليها الطالب، والاستفادة منها في مواقف جديدة.
- ✓ اهتمامها بتحفيز الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية ميول الطلبة للاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم.

- ✓ اختزالها الوقت والكلفة والجهد المبذول في عملية التعلم (محسن علي عطية: 2009، ص. 230).
- ✓ استثمارها التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في عمليات التعلم، وتوظيفها في المواقف التعليمية بطريقة تتسم بالجودة والكفاية في تحقيق أهداف التعليم.
- ✓ وبالمحصلة يمكن القول أن جودة الأنشطة التعليمية تعني كل ما يجعل الطريقة التعليمية قادرة على تطوير قدرات المتعلمين الفكرية، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، وتنمية مهاراتهم في مواجهة القضايا التي يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم. وعلى أساس ما تقدم يمكن تحديد معايير جودة الأنشطة التعليمية فيما يلي:

- أ- شمولها جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.
- ب- احتواؤها على ما ينمي معارف التلميذ وقيمه ومهاراته واتجاهاته وميوله الإيجابية.
- ✓ إثرائها محتوى المنهج التعليمي.
- ✓ مرونتها ومراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ استيعابها المستحدثات في المجال المعرفي والتكنولوجي.
- ✓ إشراكها جميع المتعلمين وعدم اقتصرها على بعضهم دون الآخر (محسن علي عطية: 2009، ص. 231).

2-4- التقييم

يعتبر التقييم أحد عناصر المناهج التربوية الأساسية على اعتبار أن المنهج نظام، وترجع أهميته إلى ضرورة متابعة البرامج والمناهج التعليمية وضمانة تقويم نتائجها بعد تطبيقها والتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها، وفي ضوء ذلك يعرف التقييم في مجال التربية على أنه : "العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكل عناصرها في تحقيق الأهداف المرجوة من ورائها" (سهيلة كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 95).

ثانيا - المنهج التربوي وعلاقته بالكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي المصدر الرئيس للمعلومات، وتعتمد المناهج التربوية اعتمادا كبيرا على الكتب المدرسية، وبذلك يحتل الكتاب المدرسي مكانة هامة، وهو بمثابة الوعاء الذي يتضمن المعلومات في مختلف جوانب المعرفة، تكون وسيلة من وسائل تطبيق النظريات والتقنيات التي تحقق هدف العملية التربوية (عصام الدين بربر آدم: 2006، ص. 69).

يشير "بوشامب" من وجهة نظره إلى أن المنهج وثيقة مكتوبة، يمكن في إطارها رؤية ملامح أو سمات التصميم أو محتويات المنهج وترتيبها، ويمثل المنهج كذلك مجمل محتوى الثقافة المراد تعليمها (جورج بوشامب: 1987، ص. 116)، وعموما يمكن القول بأن المناهج تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتب الدراسية، ويكون التركيز على المواد الدراسية ليكون الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي للمعلومات، وقد أخذ الكتاب المدرسي يتطور ويسير نحو الأفضل وغير أن الملاحظ أحيانا أنه يستخدم بطريقة غير ملائمة مما يجعل تطبيقه على غير ما يجب، وهذا لا يشجع المتعلم على الاستفادة منه والاستخدام الأفضل، بل يكون الاختيار أحيانا بغير قصد بحيث لا يكون هناك أي اعتبار لفلسفة المدرسة وأهدافها وإهمال لميول وحاجات الأفراد المتعلمين في عمليات التدريس بشكل كبير، وهناك كثير من المربين يشجعون على التمسك بالكتاب المدرسي (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص. 22). فالكتاب المدرسي يعد من أهم الوسائل التعليمية.

وتعرف الوسائل التعليمية بأنها مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ (عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 73). فالوسائل التعليمية إذن تمثل عنصرا من عناصر المنهج، وهي عبارة عن أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، وهي كل ما يستعان به لتسهيل التعليم، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل، لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل (صلاح عبد الحميد مصطفى: 2000، ص. 38)، ويعتبر الكتاب المدرسي من بين الوسائل التعليمية الهامة إن لم نقل أهمها.

1- تعريف الكتاب المدرسي: هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهاج.

من خلال التعريف السابق للكتاب التعليمي نستخلص الآتي (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 135):

- ✓ الكتاب نظام رباعي وعناصره أربعة كالمنهاج تماما.
- ✓ الكتاب احد عناصر المنهاج ومن المفروض أن يغطي عنصر المحتوى في المنهاج مع الاستفادة من بقية العناصر.
- ✓ الكتاب هو الترجمة والتطبيق الحقيقين للمنهاج أو هكذا يجب أن يكون.

- ✓ يجب أن يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادئ التربوية والنفسية التي روعيت في تصميم المنهاج
- ✓ الكتاب هو لاستخدام الطالب أولاً ثم للمعلم.
- ✓ يجب أن يعبر الكتاب تماماً عن المنهاج وفي حالة قصوره عن ذلك لابد من رفده بدليل يكمل المشوار.
- ✓ الكتاب هو المصدر الرئيس لتعلم المتعلمين وهو مصدر مقروء ويجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون.
- ✓ ما دام الكتاب يشتمل على المعرفة المنظمة وغير المنظمة فهذا يعني انه يجب أن يكون مفتوح النهاية يسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله لان المعرفة غير المنظمة هي خبرة أساسية يومية ومتجددة باستمرار ويجب أن يشكل الحد الأدنى من المعرفة المقصودة.
- ✓ ما دام الكتاب هو التطبيق العملي للمنهاج فهذا يعني انه يجب أن يؤلف بعناية يشتمل على عدد من الوحدات تقسم كل وحدة إلى عدد من الموضوعات ويشتمل الموضوع الواحد على عدد من أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة وتشتمل الوحدة على عدد من المشروعات وتحدد الأهداف المتوخاة لكل وحدة وكذلك المراجع وكل ما ذكر يختار بعناية وفي ضوء أهداف عكسها المنهاج مع تحديد أوقات وأزمان ما تم اختياره ومع ارفاد الكتاب بكل مصادر التعلم المساعدة والمساندة مثل الصور والأشكال والرسوم البيانية والخرائط والجداول والتجارب والخبرات التي سيمر بها المتعلمون وغيره.
- ✓ في الكتاب تصنيفات لمحتواة وترتيبات وتتم العمليتين في ضوء معايير تصنيف ومعايير ترتيب.
- ✓ يعكس الكتاب في النهاية أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية وطبيعة المعرفة التي تناولها الكتاب معرفة طبيعية أو معرفة إنسانية أو رياضية أو تطبيقية أو حاسوبية.
- ✓ يعكس الكتاب عناصر المنهاج الأربعة الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.
- ✓ الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج وعمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 136).

فالمحتوى يتكون من العناصر الأساسية التي تتكون منها المناهج، ومن خلاله يمكن بلوغ الأهداف، ويمكن الحصول على محتوى المناهج من المعارف المنهجية وهي فروع المعرفة المنظمة

الناجمة عن الدراسة والتفكير والخيال وكأي مصطلح آخر تعددت محاولات تصنيفه وقد وجد أن أشهر تصنيف هو الذي قدمه: "بتيرسون" و"فينكس"، ويقترح أن للمعرفة ستة مجالات في البحث عن المعنى:

*الرمزيات: وهي الحركات الأرضية.

*التجربيات: وهي العلوم الطبيعية والاجتماعية.

*الجماليات: وهي الآداب والفنون.

*الذاتيات والتأمليات: وتشمل علم النفس والفلسفة.

*الأخلاقيات: الفلسفة الأخلاقية.

*الإجماليات: وتشمل الدين والتاريخ.

ولكل ميدان من ميادين المعرفة ثلاثة عناصر هي:

*المجال

*طرق وقواعد تتبع أثناء البحث عن المعرفة

*التاريخ أو العرف (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص-ص. 34-35).

وترجع أهمية الكتاب المدرسي إلى مجموعة من المميزات يمكن تلخيصها:

- الكتاب المدرسي وسيلة لتقديم المعرفة إلى التلاميذ بطريقة منظمة واقتصادية.

- الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي

- الكتاب المدرسي يمكن استخدامه بيسر وسهولة بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى.

ويمكن استخدام الكتاب المدرسي بطرق ثلاث هي:

1- استخدام الكتاب المدرسي كمساعد رئيسي للمدرس

2- استخدام الكتاب المدرسي كمرجع

3- استخدام الكتاب المدرسي كمرشد (<http://www.dahsha.com/old/>).

2- مميزات التعلم بواسطة الكتب المدرسية

يتميز الكتاب المدرسي بالعديد من الخصائص، فهو يتألف من الشكل الذي يتميز بغلاف متين ورسم معين عن المادة العلمية وكذا نمط الكتابة، والمضمون الذي يتكون من عدة نصوص ذات صور متعددة تعبر عن الهدف من ذلك النص وعن المعنى العام له، وكذا طريقة الأنشطة المدرجة فيه..إلخ. فإنه ينمي ويعزز القيم المتواجدة في تلك النصوص خاصة وأن القيم بأصنافها تعد إحدى مرتكزات العمل

التربوي بل هي من أهدافه ووظائفه كما تعتبر عن أهداف المجتمع بصفة عامة، والذي يسعى لتأكيد النسق القيمي الإيجابي وحذف القيم السلبية التي تعوق حركة التنمية في المجتمع (محمد السيد حلاوة: 2003، ص. 181).

تلك النصوص ذات الصور المدعمة والموضحة لمعناها يترك أثرا خاصا لدى المتعلم، فيأخذ بتلك القيم ويكتسبها ويتخذها كموجهات للسلوك، كما يتخذها كمعايير للحكم على الأشياء وعلى مختلف المواقف الاجتماعية، فنصوص الكتاب لها تأثير على فكر التلميذ واتجاهاته، والأطفال هم صانعو المستقبل، فإذا كان صغرهم في غاية التنقيف الحسن فإنهم يكبرون وقد اكتسبوا معايير معينة للحكم على الأشياء وتحقق لهم الخير والحق والجمال (مولاي إدريس شابو وآخرون: 1955، ص. 156).

ورغم انتشار الوسائل التعليمية بأشكالها المختلفة وتطورها، إلا أن الكتاب المدرسي سيظل الأكثر شيوعا، في حفظ ونقل المعارف والمفاهيم والمهارات، إضافة إلى روافده من المطبوعات الأخرى. ومن مميزات التعلم بواسطة الكتب المدرسية (عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 187):

- ✓ قلة التكلفة مقارنة بغيرها من الوسائل.
- ✓ يعتبر رفيقا للمتعلم في كل أوقاته، وحسب قدرته؛ لذلك فإن الكتاب المدرسي نوع من أدوات التعلم الفردي.
- ✓ يعتبر عنصرا موحدا للمعارف عند جميع الطلبة، وبذلك فإن طريقة شرح الدرس ومناقشته ستكون موحدة.
- ✓ إذا أحسن استخدام الكتاب المدرسي كأساس في طريقة التعلم، فإنه يساعد على تحسين أساليب التدريس.
- ✓ يشجع التلاميذ على المطالعة الإضافية، بما يحويه من أنشطة ومراجع إضافية.
- ✓ يقدم معلومات ومعارف وأفكار في تنظيم منطقي.
- ✓ يساعد المعلم وببريحه من بذل جهد كبير للوقوف على المعلومات.
- ✓ يطمئن المعلم إلى ما فيه من معلومات من حيث صحتها ودقتها.
- ✓ يتمشى مع نظم الامتحانات المعمول بها.
- ✓ يرضي أولياء الأمور والمشرفين والمدرسين.
- ✓ يساعد المتعلم في عملية الحفظ والاستذكار.

3- معايير اختيار المحتوى التربوي وترتيبه

هناك اتجاهان رئيسيان في اختيار المحتوى هما:

1- اختيار أي مجال أو أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع، وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف.

2- اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمناهج، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة، أي أن الأمر لا يخرج عن كونه محاولة للتدريس بشأن ما يجب اختياره من معارف. أي أن المعنيين بالمناهج يختارون ما يرون أنه متصل بالأهداف ويضعون في اعتبارهم علاقة ما تم اختياره بمكونات المناهج الأخرى (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 82). ويمكن أن تتمثل هذه العملية بشبكة ذات علاقات متبادلة تبدأ بأهداف المناهج وتنتهي بدليل المعلم، وبين هذين الطرفين تحدث تفاعلات بين كافة مكونات المناهج تكون موضع اهتمام العاملين في اختيار محتوى المناهج.

لذا عند اختيارنا للمحتوى لابد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:

- صدق المحتوى: والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع والمتعلمين.
- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي: لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- التوازن: ويكون بين العمق والشمول، وبين النظري والعلمي - التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع.
- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق.
- مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

4- معايير ترتيب المحتوى: عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير الآتية:

1- معيار الاستمرار: ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.

2- معيار التكامل: ويكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافيا وهكذا. وقد يكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.

3- معيار التوحيد: ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا، مثل: وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 83).

وبذلك فإن ترتيب وتنظيم المحتوى ويقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم، والمعيار الحقيقي للتأكد من ذلك هو التجربة الميدانية، واستطلاع آراء ذوي الخبرة وبخاصة المعلمين. على أن يستتبع ذلك بعملية مراجعة لتتلاقى ما قد يظهر من أخطاء في التصورات الأولية التي انطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهج.

5- مواصفات الكتاب المدرسي النموذجي

في دراسة أجراها "الدكتور محمد محمود الحيلة" عام 1996، توصل إلى أن الكتاب المدرسي النموذجي يجب أن يتكون من الآتي:

✓ **المقدمة:** تتصف مقدمة الكتاب المدرسي بأنها:

1- تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم.

2- تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.

3- تثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه.

4- تشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.

5- تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.

6- تحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة.

7- تبين أهمية الكتاب بالنسبة للمعلم والمتعلم.

8- تبين المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.

✓ **الأهداف التعليمية /التعليمية:** تتصف الأهداف التعليمية /التعليمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي بأنها:

1- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة

- 2- تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم.
- 3- تشتمل في مجملها على نتائج التعلم الثلاثة: المعرفي الإدراكي، الوجداني الانفعالي، والأدائي النفس حركي.
- 4- تمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة.
- 5- ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية خصائصه الفريدة(توفيق أحمد مرعي - محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 354).
- 6- ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه.
- ✓ **المحتوى:** يتصف محتوى الوحدات التعليمية بما يلي:
- 1- يعبر عن المحتوى برسم توضيحي (لوحة تتبعية) عن مضمون الوحدة التعليمية ويكون في مقدمتها.
- 2- تقسم الوحدة التعليمية إلى موضوعات رئيسية وقصيرة.
- 3- يعالج كل موضوع مفهوما رئيسا من مفاهيم الوحدة.
- 4- تتسلسل المادة التعليمية تسلسلا نفسيا: من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.
- 5- يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءا أساسيا من عرض المادة التعليمية.
- 6- يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءا أساسيا من مضمون المادة التعليمية.
- 7- يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض إلى جانب العرض الكتابي، كالصور والمخططات والجداول(توفيق أحمد مرعي - محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 355).
- وهو ذاته ما يذهب إليه "عبد الحافظ سلامة" حيث يشترط أن يكون محتوى الكتاب المدرسي مناسباً للأهداف والمتعلم إضافة إلى جدة وصحة معلوماته العلمية، ومسايرتها للتطور العلمي(عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 189).
- ✓ **الأنشطة التعليمية التعليمية والتدريبات:** وتتصف الأنشطة التعليمية التعليمية والتدريبات لكل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي بما يأتي:
- 1- تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.
- 2- تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلما نشطا.
- 3- تناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته.

- 4- تقبل التطبيق والتنفيذ في إطار الإمكانيات المتوفرة في بيئة المتعلم.
 - 5- توظف الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة.
 - 6- تتسلسل خطوات تنفيذ النشاط منطقيا ونفسيا.
 - 7- تشتمل على تعليمات دقيقة تحدد متطلبات تنفيذ النشاط.
 - 8- تظهر نتائج تلك الأنشطة في مكان ما من الوحدة التعليمية (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 355).
 - 9- تحتوي على التعزيزات المناسبة للمتعلم وبأشكال مختلفة.
 - 10- توفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية والمكررة.
 - 11- تساعد المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات.
 - 12- تساعد التدريبات المتعلم على استرجاع معارف سابقة.
 - 13- تساعد التدريبات المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.
 - 14- تعزز استبقاء واستيعاب نقاط جرى طرحها سابقا في الوحدة التعليمية.
 - 15- أنماط أسئلة التدريبات متنوعة.
- ✓ العرض: يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي بما يلي:
- 1- تستخدم في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة الواضحة.
 - 2- تستخدم في العرض الجمل القصيرة الواضحة التي يعبر كل منها عن فكرة محددة مباشرة.
 - 3- توضح المفاهيم الجديدة في أثناء عرضها.
 - 4- تعرض المادة التعليمية بطريقة تراعي البنية النفسية للمتعلم.
 - 5- تعرض المادة التعليمية بطريقة تثير التفكير وتحفزه وذلك من خلال طرح التساؤلات وأبدال الإجابات المختلفة.
 - 6- يراعي العرض الفروق الفردية بين المتعلمين ولا سيما في الأسئلة التقييمية والتدريبات والأنشطة.
 - 7- يراعى في عرض المادة التعليمية اعتماد مبدأ انتقال أثر التعلم باستخدام التكرارات المناسبة وبالحفز والدافعية.
 - 8- يستخدم في عرض المادة التعليمية الأشكال الإيضاحية اللاتقة والملونة والمثيرة للاهتمام، وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية.
 - 9- يبرز النقاط المهمة بالوسائل الطباعة المختلفة.

- 10- يعرف بالمصطلح العلمي الجديد فور تقديمه.
- 11- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 356).
- 12- تكتب الخلاصة على شكل نقاط أو فقرات قصيرة.
- 13- تنتهي كل وحدة تعليمية بلمحة مسبقة تهيئ المتعلم للوحدة التعليمية التالية.
- 14- تربط الللمحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يسهم في إيجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 357).
- فالإخراج الجيد للكتاب المدرسي من حيث: الورق المستخدم، الطباعة، الرسومات ..، كلها شروط ضرورية، ومعيار هام لاختيار الكتاب المدرسي (عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 189).
- ✓ **تقويم نهاية كل موضوع (فصل):** يتصف تقويم نهاية كل موضوع فصل في الكتاب بما يأتي:
 - 1- معظم أسئلته من النوع المقالتي القصير.
 - 2- تستثير أسئلته تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.
 - 3- تغطي أسئلته جميع النقاط الرئيسة والأفكار والمفاهيم الأساسية التي وردت في الفصل.
 - 4- توفر التغذية الراجعة الفورية للمتعل من خلال وجود إجابات عن الأسئلة في مكان ما من الوحدة التعليمية.
- ✓ **تقويم نهاية الوحدة:** يتصف تقويم نهاية كل وحدة في الكتاب بما يلي:
 - 1- تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتيا في تلك الوحدة.
 - 2- تشتق الأسئلة من الأهداف الخاصة بالوحدة.
 - 3- تتوزع الأسئلة حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها.
 - 4- تشتمل أسئلته على مختلف مجالات التعلم.
 - 5- أسئلته متنوعة (مقالتي وموضوعية) وشاملة.
 - 6- توجد إجابات نموذجية لأسئلته في مكان ما من الكتاب.
 - 7- يوجد معيار إتقان محدد لإنجاز الوحدة التعليمية (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 357).

5- كيفية استخدام الكتاب المدرسي في التعليم

الطريقة التقليدية لاستخدام الكتاب المدرسي: وهي مرتبطة أساساً بالمنهج التقليدي الذي يعتمد بالأساس على طريقة التلقين والحفظ للمعلومات، وأن المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات، التي يتلقاها من هذا الكتاب، والطالب هو المتلقي السلبي الذي يحفظ ويستذكر لينجح في الاختبار، معنى ذلك أن المدرس لا يهتم بتحقيق الأهداف واستخدام الوسائل التعليمية.

وهناك طريقة تعتمد على الاستعانة - إضافة إلى الكتاب - ببعض الوسائل التعليمية وبذلك فهذه الطريقة تنوع في مجالات التعلم، وتعتبر الوسائل التعليمية جزءاً لا يتجزأ من طريقة التدريس، وليست شيء كماليا، وهي بذلك تقترب من طريقة منحنى النظم (عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 189).

طريقة ثالثة تعتمد على تزويد الكتاب المدرسي ببعض الرسوم والصور والخرائط والإحصاءات والرسومات البيانية بحيث تدعم وتلخص الأفكار الواردة بشكل مكتوب.

أما الطريقة التالية فتعتمد على تزويد المتعلم ببعض الكتب الإضافية التي تعالج نواحي مختلفة من المناهج (عبد الحافظ سلامة: 2000، ص. 190).

5- أهمية الصورة التعليمية في الكتاب المدرسي

يرى "فيرث" أن أهمية الصورة التعليمية تكمن في أنها:

- تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية.

- تقدم للدارس فرصة للمقارنة بين الحجوم والأبعاد والأشكال.

- تمد الدارس بسبل التفكير الاستنتاجي (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: دون سنة، ص. 84).

- أجمع "براون" و"ويتش" و"كارلتون" على أن أهمية الصورة التعليمية تكمن في أنها:

➤ متعددة الأنماط ومتعددة أساليب العرض.

➤ أنها العامل المشترك في معظم العروض التعليمية.

➤ أنها سهلة الإنتاج وبسهولة الحصول عليها.

يرى "منستر بيج" أن الصورة كعامل ارتباط معرفي في حياة الدارس، فإن تحقيق الهدف منها يتوقف على:

- قدرة الدارس على التقاط المعرفة المعنية في الصورة.

- وعيه بالاختلاف بين معلوماته السابقة ومعلومات الصورة.

- مقارنته للانطباع الجديد الناشئ عن المشاهدة وسابق خبرته المعرفية.

ومما تقدم يتضح أن العلماء والباحثين تناولوا الصورة من حيث هي ضرورة للتعليم، ومن حيث أنواعها، ومن حيث كيفية الاستفادة منها، وأن هذه الاستفادة تتوقف على الدارس نفسه، وهكذا نلاحظ أن عملية إنتاج الصورة، والسمات التي ينبغي أن تتسم بها الصورة التعليمية في حاجة ماسة إلى المزيد من البحث والاكتشاف، الألفة في اللون والشكل:

وإذا تحدثنا عن اللون فلا بد أن يكون اللون مألوفاً للمتلقى صريح العلاقة بين الرمز والمرموز له، وفي نفس الوقت فلا تغطي الألوان المكمل للعمل على الألوان التي يتركب منها العنصر الرئيسي المطلوب في الوسيلة التعليمية، وكذلك في الشكل، فقد وجد أن زاوية الرؤية الأشد ألفة هي الزاوية الجانبية بالنسبة للأشكال المأخوذة عن الحيوان أو الجماد، بينما زاوية المواجهة هي الأكثر ألفة بالنسبة للإنسان (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: دون سنة، ص-ص. 86-87).

8- العلاقة بين الصورة والكلمة المكتوبة

ثبت لدى الباحثين في مجال تعليم اللغة اللفظية للأطفال أن الجانب البصري على درجة عالية من الأهمية باعتبار أن اللغة اللفظية أشكال مرئية أو رموز شكلية خاصة في مهارتي الكتابة والقراءة، فالحروف المكتوبة عبارة عن رسوم شكلية وتفسيرها لدى المتلقي، وتزداد الأهمية بالجانب البصري خلال تلقي الرموز الشكلية المصورة، وإذا كانت لغة التعليم هي مختارات متوافقة من اللغتين اللفظية وغير اللفظية، فكان ينبغي أن يكون الاهتمام بالرموز البصرية على نفس القدر من الأهمية التي حظيت بها الرموز في اللغة اللفظية، فالواقع التعليمي يؤكد أن اللغتين لا تتفصلان كوسائل اتصال متكاملة في إثارة المعاني لدى المستقبلين (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: دون سنة، ص. 93).

ونجد أن "مניהارت" ألف كتاباً حول مسئولية الفنان التشكيلي عن الرسوم التوضيحية في كتب الأطفال، وقام بمسح ستة معارض عالمية من تلك المعارض التي تقام كل عامين "بينالي" لفن الرسم أقيمت في أوروبا عام 1977 من بين تلك المعارض التي كرست اهتمامها لخدمة رسوم كتب الأطفال. ولاحظ أن الفنانين ينجحون في ثلاثة اتجاهات في رسوم كتب الأطفال هي (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: دون سنة، ص. 94):

- 1- الرسوم المقيدة التي تقدم مناظر فنية مقيدة بفكرة مأخوذة من الكتب.
- 2- الرسوم التي تلجأ للمونتاج بين أكثر من منظر أو قصة.
- 3- الرسوم التي تتجه للتجريد أو الرمزية، وتأخذ من الرموز العالمية معاني محددة.

وإذا كانت الرسوم في كتب الأطفال تهدف إلى إثراء عقولهم كما في رأي "منيهارت" فإنه ينقد الاتجاهات السابقة ولا سيما الاتجاه الثالث، ويرى أنه يقدم فنا يأتي من بلاد لا يزال الفن الشعبي يعيش في تعبيراتها الفنية، أو من بلاد تعيش على تمثيل وتقمص أشكالها الحضارية القديمة وتتنحصر في دائرتها، ويدعو إلى مزيد من الاهتمام برسوم الأطفال من قبل جميع المحاور المهمة بكتاب الطفل، وأن يؤخذ في الاعتبار أن الفنان أحد هذه المحاور.

هكذا نجد أن هناك محاولات جادة للوصول إلى البعد المعرفي عن طريق التمثيل باللغة غير اللفظية للأطفال، ومن هنا جاء اهتمام الباحث فقام بدراسة مبدئية لكتب الوزارة في المرحلة الابتدائية وركز على الصف الرابع الذي يكون الطفل فيه في العاشرة من العمر، وبفحص كتب الصف الرابع تبين أن هنالك جهودا لا تنكر، ومحاولات طيبة لتحسين كتاب الطفل، وبالرغم من ذلك فإن هناك ملاحظات هامة تشكل صلب المشكلة في هذا البحث، أهمها أن جميع الأشكال البصرية الواردة للأطفال من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي موضوعة من وجهة نظر الكبار، وليس للطفل أي دور في اختيارها، وأيضا افتقاد العلاقة بين اللغة اللفظية والرسوم المعبرة عنها.

وإذا أرجعنا ذلك إلى التصنيف الثلاثي "لمنيهارت" السابق ذكره فلا نجدها تنتمي كلها إلى اتجاه معين وتتباين في الكتاب الواحد بين الرسوم المقيدة، والمنتجة والرمزية أو المجردة، مما يؤدي إلى انفصال الصلة بين الرمز والمرموز له، ولوحظ أيضا رداءة مواصفات الصورة وضعف مستوى الفنان الذي رسمها كما في كراسة التربية الموسيقية مثلا، وأيضا في بعض رسوم كتاب العلوم، كما أن بعض الصور في حاجة إلى استبدالها واختيار صور بديلة لها تكون أكثر تفاؤلا وبهجة من الصور القائمة التي يزيد بها سوء الطباعة قتامة ويجعلها قاصرة عن أداء المهمة التي وضعت لها (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: دون سنة، ص - ص. 95-97).

ثالثا - إصلاح المناهج التربوية: الأهمية والمحددات

1- أهمية إصلاح المناهج التربوية

يمثل الإصلاح التربوي الواعد رؤية تعكس فلسفة وفكرا، يراد تجسيدها على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها، فالإصلاح التربوي لا يمكن تصور تنفيذه في فراغ؛ ففي حين أن بالإمكان إدخال بعض التحديدات الثانوية نسبيا، كتغيير هندسة الأبنية المدرسية، أو تغيير الجدول الدراسي اليومي، دون الحاجة إلى الرجوع إلى سياق اجتماعي أوسع، فإننا نجد أن أي إصلاح يمس جوانب أخطر

شأنًا، يكون بطبيعته جزء من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للنظام التعليمي، فالتغيرات التي تمس سياسة اختيار المعلمين وتعيينهم وتدريبهم وشروط عملهم من شأنها أن تؤثر على مكانهم في سوق العمالة، مع ما يستتبعه ذلك من آثار بالنسبة إلى التنقل وتغيير الوظيفة، كذلك بالنسبة للإصلاحات التي تتم في محتوى التعليم (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص-ص. 202-203).

ويرى الدكتور حمدي علي أحمد، أن أهمية الإصلاح تكمن في كونه محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس (حمدي علي أحمد: 1997، ص. 245). وقد اجتذبت قضية الإصلاح في المناهج التربوية اهتمام صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل حضارية لمواجهة بعض المجتمعات للتربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاهات؛ فهزيمة اليابان في الحرب العالمية وتدمير جزء كبير من بنيتها الأساسية، وهزيمة ألمانيا وحلفائها في الحرب العالمية الثانية، وتخوف الأمريكيين من إطلاق الروس للقمر الصناعي "سبوتنيك"، وما يحمله كل ذلك من مضامين بالغة، كانت جميعها حوافز جعلت هذه الدول تراجع جديا أنظمتها التربوية في محاولة لإصلاحها، حيث أدركت أن الذي انتصر في الحرب أو تفوق في العلم أو التقنية، إنما هو الإنسان أو المنهج التربوي الذي شكله وكونه، ولا سبيل إذن لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال مواجهة العلم بالعلم، والفكر بالفكر، والتربية بالتربية، والتقانة بالتقانة. من هنا كان الاهتمام المتزايد بالإصلاح والتطوير التربوي (عبد الله عبد العزيز سنبل: 2002، ص. 202).

وبذلك يمكن القول بأن الإصلاح المطلوب أو الاستراتيجي هو حركة وتحريك للواقع وفق مطالب اللعبة الجديدة للمتغيرات الداخلية والخارجية تضمن للمجتمع ومؤسساته التجديد، البقاء والنماء. إن تعبير الإصلاح أو التغيير من خلال اختيار مواقع ومؤسسات لها أولوية إستراتيجية في إحداث التغيير هو المنهج التخطيطي الرشيد. واختيار هذه المواقع الإستراتيجية (سياسية - اقتصادية - اجتماعية) سوف يؤدي إلى إحداث تأثيرات وتداعيات فيما تتشابه معها من مواقع أو مؤسسات أخرى، وتظهر تأثيراتها في موجات تتسع دوائرها، ليؤدي التحول الأساسي فيها إلى تأثيرات لاحقة في المؤسسات والمشكلات الأصغر (حامد عمار: 2006، ص. 23).

أما عربيا فقد تزايد الاهتمام بعملية إصلاح المناهج التربوية مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها وتجويدها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها (عبد الله عبد العزيز سنبل: 2002، ص، 202).

وتتضح أهمية المنهج التربوي أكثر من خلال تحديد العلاقة بين المنهج والواقع الثقافي للمجتمع، فالوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد النشء للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع ومن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها، وتزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه. ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور؛ فالثقافة - أو التراث الثقافي - هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة، وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغيرا في مفهوم المنهج، فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع (<http://www.edutrapedia.illaf.net/>).

ويؤكد "دوني كوش" على الأهمية الكبرى للتربية في عملية التميز الثقافي؛ فالتربية ضرورية للإنسان وحاسمة بالنسبة للكائن البشري الذي لا يملك عمليا، أي برنامج وراثي يوجه سلوكه، والبيولوجيون أنفسهم يقولون إن البرنامج "الوراثي" الوحيد للإنسان هو برنامج التقليد والتعلم، وبالتالي فإن الفروق الثقافية بين الجماعات البشرية تفسر في جزء كبير منها بالمنظومات المختلفة للتربية التي تتضمن مناهج تربية تختلف بشدة من جماعة لأخرى (دوني كوش: 2002، ص. 3).

2- محددات إصلاح المناهج التربوية

تجدر الإشارة إلى أن عملية الإصلاح في المناهج التربوية مسألة غاية في التعقيد، وليست تقنية صرفة كما قد يتصورها البعض؛ فهي مسألة يتشابك فيها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتتدخل عوامل وعوائق تحد من نجاحها، وأهم هذه العقبات والعوائق، التصورات الثقافية الراكدة، وهيمنة بنى وممارسات تربوية ارتبطت بتأثيرات ثقافية أجنبية تعودتها الأجيال جيلا بعد جيل، وتعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح التربوي، وضبابية الرؤيا بالنسبة إلى أولويات الإصلاح نتيجة نقص

المعلومات، وندرة ذوي الكفاءات القادرين على رسم خرائط الإصلاح ومشاهد التطوير، بناء على أسس علمية مقننة، إضافة إلى محدودية الميزانيات التي تخصص للبحث والتطوير التربوي، حيث أن ما يعادل 90% من موازنات التربية في الدول العربية تخصص للمرتبات، والنسبة الباقية تخصص للتشغيل والتجهيز، ونسبة قليلة لا تذكر تستقطع من هنا وهناك لقضايا البحث والتطوير (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص-ص. 203-204).

ويرى "محمود محمد شاكر" أن الإصلاح أو التجديد لا يمكن استيراده بل لن يحدث إلا إذا نشأ نشأة طبيعية من داخل ثقافة متماسكة حية في أنفس أهلها، وعليه فإن القائم بعملية الإصلاح لا بد من أن يكون متمكناً من ثقافته يتذوق لغته وآدابها وفنونها وتاريخها، ومن الجدير بالذكر أن التغيير والتجديد أو التحديث الثقافي النابع من ذات الثقافة ومن خلال ما تضيفه أجيالها الشابة إليها يحدث عادة بالتدريج الذي قد يكون بطيئاً أو سريعاً أحياناً وفق ظروف ومستجدات الحياة، من دون صراع أو ثورات (مفيدة محمد إبراهيم: 1999، ص. 14).

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد مسار أوحده أو إستراتيجية واحدة يبنى على ضوءها الإصلاح في المناهج التربوية، بل هناك بدائل ومسارات واستراتيجيات يمكن أن يتم تبنيها لترجمة الأهداف المأمولة إلى صيغ وبرامج تطبق بشكل تجريبي على أرض الواقع، ويتم تعميمها متى ما أثبتت التجربة الميدانية فاعليتها وكفايتها (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص-ص. 70-71).

وتذهب معظم الدراسات التي اهتمت بالإصلاحات التربوية إلى وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي، وتدخل هذه الاتجاهات ضمن القضايا الأساسية التي ميزت إستراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العربية بصفة خاصة والنامية بصفة عامة. ولعل ما جعل الإستراتيجيات التربوية تتبنى هذه الاتجاهات هو وجود مشكلات وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في المجتمع تربوياً وتنموياً، مما أدى إلى النظر إليها كمبررات واقعية تحتاج إلى وضع إستراتيجيات علاجية محددة والأخذ بنماذج إصلاحية معينة وتطبيق تجارب وخبرات ميدانية مختلفة، تكون في مستوى مواجهة المشكلات والتحديات التي فرضتها التغيرات المختلفة، وقد انعكس ذلك على وظيفة التربية وأنشطتها وأغراضها، وعلى اتجاهات الإصلاح في المناهج التربوية، والمهتم بقضايا المناهج التربوية يدرك أنها لا تقوم من فراغ، بل على العكس تتطلب تضافر العديد من العوامل الأساسية التي تدخل في تكوينها؛ فالقول بأن تلك المناهج هي المرآة العاكسة للمجتمع الموجودة فيه يحمل الكثير من الصحة، انطلاقاً من أنها يفترض أن تعبر عن فلسفة ذلك المجتمع وتحافظ على ثقافته، وبالإضافة

إلى وظيفة المحافظة على استمرارية المجتمع، فتلك المناهج مطالبة بأن تصل به إلى مواكبة المستجدات الحاصلة في العالم أين يتواجد ذلك المجتمع. وبالتالي يمكن تحديد الأسس أو المحددات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار حين صياغة المناهج التربوية في العناصر التالية:

2- 1- المحددات الفلسفية للمناهج التربوية

يرتكز المنهج التربوي على فلسفة تربوية معينة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، وذلك باعتبار أن الأهداف المنشودة هي التي يلقيها عليها المجتمع القائم على إنشائها ورعايتها، ولذلك يضع مخططوا المناهج في اعتبارهم الفلسفة التربوية المنشودة أو الغايات المقصودة من ذلك المنهج، كترجمة حقيقة في شكل مواقف تربوية يمر بها التلاميذ للاستفادة منها وفقاً لما تعنيه فلسفة المنهج التي تعبر عن فلسفة المجتمع في المحصلة النهائية (فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة: 2000، ص. 70).

إن العلاقة بين فلسفة المجتمع والتربية علاقة وثيقة جداً، إذ أن معالم النظام التربوي والتعليمي وأهدافه لا بد أن تتبثق من قيم وفلسفة المجتمع وينسجم مع احتياجاته ومشكلاته، وما النظريات التربوية في الواقع إلا وليدة المذاهب الفلسفية المجتمعية كما يعد الفلاسفة والمربون الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل تطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بشؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي، وعلى هذا الأساس أصبح كل منهج تربوي مستنداً إلى فلسفة اجتماعية في:

- ✓ تحديد أهداف المنهج التعليمي.
- ✓ تخطيط المنهج التعليمي.
- ✓ مضمون المنهج التعليمي.
- ✓ تنظيم المنهج التعليمي.
- ✓ طرائق تدريس المنهج التعليمي.
- ✓ اختيار الأنشطة التعليمية.
- ✓ أساليب وأدوات التقويم.

وقد تعددت الفلسفات الاجتماعية من حيث الأفكار والمفاهيم والاتجاهات، وأثرت في الفلسفات التربوية التي توجه أدوات وطرائق العمل التربوي والتعليمي داخل المؤسسات التعليمية المختلفة، وفي

مقدمة هذه الأدوات المنهج التربوي. ولكل فلسفة رأيها في تصميم المنهج التربوي (سهيلة الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص-ص. 109 - 110).

2-2- المحددات النفسية للمناهج التربوية

للبعد النفسي أهمية بالغة في عملية تحديد المنهج التربوي، خاصة من ناحية قدرته على تحديد ما يحتاجه المتعلم من مواد دراسية وما يمكنه استيعابه حسب مراحله العمرية المختلفة. وتتمثل الأسس النفسية في المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات النفسية، في النظريات والبحوث حول طبيعة وخصائص نمو المتعلم واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعليم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه (توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة: 2001 ص. 187).

فنقطة الانطلاق والارتكاز في تخطيط المناهج التعليمية هي حالة المتعلم الراهنة من ناحية مدى نضجها العقلي والجسمي، ولذلك يهتم واضعوا المنهج التربوي بالإلمام بخصائص نمو المتعلمين والفروق الفردية فيما بينهم لمراعاتها في التخطيط للمنهج وتصميمه وفي توفير فرص حقيقية للمتعلمين ومساعدتهم في النمو على المستوى الشخصي والاجتماعي.

2-3- المحددات المعرفية للمناهج التربوية

إن أي معرفة من المعارف لها أبعادها الذاتية والموضوعية، ولها انعكاساتها على المنهج، ومن واجب المنهج الاهتمام بذاتية المتعلم المدرك ونفسيته وانفعالاته وكذلك الاهتمام بموضوع المعرفة ومجالاتها أي بتوضيح الأشياء المدركة التي يكلف المتعلم بمعرفتها. من هنا تظهر مشكلة اختيار المعرفة الواجب تقديمها للمتعلمين، في مستويات مراحل التعليم المختلفة وكيفية تنظيمها بناء على احتياجات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم، ومستجدات العصر. وعموما تستمد المعرفة من مصادر متعددة يأتي في مقدمتها المصدر الإلهي، ثم الحواس والقوى العقلية والوجود متمثلا في الخبرة الذاتية والعمل، بالإضافة إلى الحدس كما تعتبر التقاليد والمعايير الاجتماعية مصدرا مهما من مصادر المعرفة (سهيلة الفتلاوي. أحمد هلاي: 2005، ص-ص، 149 - 150).

2-4- المحددات التكنولوجية للمناهج التربوية

إن التقدم التكنولوجي والمعلوماتي الكبير الذي يعرفه العالم اليوم، يفرض إضافة أسس جديدة للعملية التعليمية- التربوية عامة والمناهج التربوية خاصة، بما يدعى بالأساس التكنولوجي في تصميم المناهج التربوية، وهو يشير إلى استخدام التطبيقات التكنولوجية والإفادة منها في إدارة وتنظيم العملية

التعليمية وتنفيذها في المؤسسات التعليمية المختلفة. إن الحاسوب الإلكتروني وشبكة الانترنت من أبرز المستحدثات التقنية المعاصرة المستخدمة في المؤسسات التعليمية، لتوفر للمتعلّم الوصول السريع للمعرفة وهو في بيته، أو مدرسته وجامعته، وأن عصرنا الحاضر يتميز بأنه عصر الثورة العلمية والتكنولوجية والانفتاح العالمي عن طريق شبكات الانترنت التي سهلت التواصل بين الأفراد والمجتمعات في كل بقاع العالم فأصبح لزاماً على جميع المؤسسات التعليمية الأخذ بعين الاعتبار هذا التطور التكنولوجي والمعلوماتي الهائل لتحقيق أهدافها ومواجهة التحديات المختلفة التي تعترضها.

ففي تقرير لليونسكو حول التربية في القرن الحادي والعشرين، أجملت اليونسكو الغرض الأعلى من التربية في: " الطريقة التي تستطيع بها التربية أن تغرس وتنمي الطاقات المبدعة في كل فرد، وفي الوقت ذاته أن تسهم في تطوير تماسك المجتمع في زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم." وهذه المهمة المزدوجة مشروطة دون شك بتفتيح العقل الإنساني ونضجه بأعلى درجات المرونة، وهي مهمة تجعل الإنسان محور عملها وغاية غاياتها (عبد العزيز عبد الله سنبل: 2002، ص. 209).

2-5- المحددات الديمقراطية للمناهج التربوية

تعتبر الديمقراطية مطلباً إنسانياً ينبغي أن يغرس في نفوس الأجيال، ويتعلم الجميع كيفية التعبير عن آرائهم، ومنحهم الفرص الكافية من الحرية لكي يبدو ما يجول بخاطرهم حول ما يدور حولهم من دون خوف أو تردد، لذلك نجد نظم التعليم في معظم بلدان العالم تشدد على نشر الديمقراطية من حيث المفهوم والتطبيق وإيجاد الأرضية الملائمة لنشر مبادئ الديمقراطية وجني ثمارها في جميع المجالات السياسية والاجتماعية والتعليمية، والإدارية لما يترتب على ذلك من إعطاء فرصة لما يترتب على ذلك من إعطاء فرصة لجميع الآراء بالظهور والتلاقح وصولاً إلى ما هو أفضل.

ولما كانت الديمقراطية إيماناً وسلوكاً وممارسة فإن التربية خير وسيلة من وسائل نشر الديمقراطية وغرسها في نفوس المتعلمين، وتمكينهم من ممارستها في أساليب حياتهم وتعاملهم مع الآخرين (محسن علي عطية، 2009، ص. 257).

لقد كان لمجموعة من العوامل دوراً أساسياً في الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية، تحتمى بها إلغاء الفوارق والتمييزات الطبقية وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع. غير أن ما يلاحظ من النماذج المختلفة للديمقراطيات التعليمية كالنموذج (الإنجليزي، الروسي والفرنسي)، كما يذكر "جون فريزي" أنها لم تركز

إلا تصنيفاً آخر للتفاوت والتمايز الطبقي مما جعل من هذا المبدأ مبدأ شكلياً أكثر منه مبدأً حقيقياً، وهذا ما يدعو إلى إعادة تحديد مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة، ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافياً ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات الاجتماعية المختلفة، فيرى "جون فريزي" أن الاختلاف في الفرص التعليمية ظاهرة موزعة على النظام العالمي، ففي كل بلد ينال سكان المدن من التعليم أكثر مما يناله سكان الريف. وينجح سكان المدن أكثر من سكان الريف أيضاً، وفي كل بلد يكون نجاح أبناء الوالدين من أصحاب المهن والوظائف الإدارية أكبر من نجاح أبناء العمال اليدويين (علي براجل: دون سنة، ص - ص. 107-111).

ونظر لهذه الظواهر اللامتناسية تربوياً واجتماعياً شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأً جوهرياً في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظاً من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال. وهناك ظاهرة أخرى لافتة للانتباه في الإصلاحات التربوية العالمية، وهي أن بعض الدول لم تتمكن من تحويل مبدأ الديمقراطية التعليمية الذي يختلف في مفهومه ومضمونه من نظام سياسي إلى آخر، ولهذا فهو كثيراً ما يرتبط بايدولوجيا الدولة، وقد ظهرت في كثيراً من الإيديولوجيات السياسية على الوجه التطبيقي لما تبنته من قيم ومبادئ.

فمبدأ العدالة والحرية والمساواة مثلاً لا يتحقق في المجتمع بالممارسة الشكلية للسياسة وإنما بالممارسة الفعلية للديمقراطية التعليمية التي تقضي على جميع مظاهر التفاوت والتناقضات الاجتماعية وتوفر الفرص المتكافئة للجميع بصرف النظر عن مواقعهم الجغرافية أو وظائف آبائهم أو منزلتهم الاجتماعية، بهذه الصيغة يصبح مفهوم الديمقراطية يتجاوز في مبدئه الصيغة السياسية الضيقة إلى الصيغة الإنسانية الشاملة فتصبح كما يقول عنها "جون ديوي": "شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة فهي أولاً وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال والتوسع". فلا تبقى مجرد شعار سياسي أو قانون تشريعي تطبقه الفئة الحاكمة على الفئة الشعبية المحرومة من حقوقها والمسلوبة من حريتها (علي براجل: دون سنة، ص. 112).

رابعاً - المنهج التربوي في النظرية الاجتماعية

يمثل المنهج التربوي* عموماً المجال الذي تتصارع فيه الآراء الأفكار، ولعل هذا ما جعل المنهج من الموضوعات الأكثر إثارة للجدل والنقاش إذ يشتد الجدل حوله بين رجال التربية، وعلماء الاجتماع، مما أفرز عدداً كبيراً من النظريات الاجتماعية التي تناولت هذه القضية والتي تندرج تحت إطار سوسيولوجيا المنهج، وعلى الرغم من تعدد هذه النظريات إلا أنه يمكن تجميعها في أربعة اتجاهات كبرى كما يلي:

1- الاتجاه البنائي الوظيفي

ينطلق التحليل الوظيفي من النظر للمجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي والحفاظ عليه، من هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفته في تحقيق التضامن الداخلي بين مكونات المجتمع، والفرضية الأساسية لهذا الاتجاه مؤداها أن المجتمع بمثابة مجموعة من النظم، ومنها النظام التربوي، وكل منها له وظيفته في استمرار المجتمع وتكامله وأن استمرار المجتمع يستند إلى حالة من الانسجام بين النظم التي تشكل العناصر البنائية للمجتمع. ومن أبرز رواد هذا الاتجاه: "إيميل دوركايم" و"تالكوت بارسونز"، و"روبرت داروين"..^{(سهيلة الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 190).}

* يعد المنهج عنصراً رئيساً من عناصر المنظومة التعليمية، وقد خصه الباحثون باهتمام كبير، وقد تجلّى ذلك في كثرة الدراسات التي تناولته بالبحث والتنظير، وتشير مصادر الأدب التربوي أن الدراسات التي عُنيت بالتنظير للمنهج، أي محاولة وضع نظرية لها، قد بدأت بصورة بسيطة بدائية منذ عشرينات القرن العشرين، غير أن البداية الفعلية للدراسات في هذا المجال ترجع إلى سنة 1947 حيث عقد أول مؤتمر لنظرية المنهج بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية وقد نشرت البحوث التي نُوقِشت فيه عام 1950، تلا ذلك صدور كتاب: نظرية المنهج لـ "بوشامب" Bouchamp عام 1961، وقد عد ظهوره خطوة لها أهميتها في مجال بلورة نظرية المنهج. وقد أعيد طبع الكتاب مرات عدة مما يدل على رواج الفكرة، وتمثل ورقنا العمل المقدمتان من "بوشامب" للمؤتمر القومي لجمعية الإشراف وتطوير المناهج بالولايات المتحدة عام 1963، مرحلة متقدمة في مسيرة تطور هذه الدراسات؛ حيث ناقش في الورقة الأولى بناء النظرية في المنهج، أما الثانية فقد ناقش فيها دور الفلسفة في تطوير نظرية المنهج، وقد توالت الدراسات بعد ذلك وصارت نظرية المنهج جزءاً أساسياً من الدراسات المتعلقة بالمنهج (بوشامب: 1987، ص.).

وينظر هذا الاتجاه إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا مترابطا ترابطا داخليا، بحيث يشمل نظاما متداخلة ومتربطة ببعضها البعض. ينجز كل منها وظيفة محددة، ولعل أبرز ملامح أي نسق من الأنساق ذلك التفاعل الذي يقوم بين مكوناته. ومن ثم فإنه لكي نفهم أي نظام من نظم المجتمع: (الأسرة، الدين، التعليم، الاقتصاد...)، فإنه يجب النظر إليه في علاقته بالمجتمع ككل، وعلاقته بالنظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق، وفحصه في ضوء الإسهام الذي يقوم به هذا النظام. والوظيفة هنا كما يراها البعض تعني التأثير الذي يحدثه الجزء في الكل وفي الأجزاء الأخرى المكونة للكل (حمدي علي أحمد: 1997، ص. 123).

وينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي والحفاظ عليه، من هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخلي بين مكونات المجتمع وتكوينه، فهو يؤثر في النظام الاقتصادي السائد، ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة، وفي الوقت نفسه فإن وظائف التمييز والانتقاء تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديموغرافية للمجتمع وأيضاً نظام التدرج الطبقي السائد في المجتمع. كما أن وظيفتي الضبط الاجتماعي والتكامل الاجتماعي ودورهما في نقل قيم المجتمع، تجعل من الضروري وجود علاقة وثيقة بين التعليم ونظام القيم السائد في المجتمع. ومع المؤسسات الدينية بل مع الدولة ذاتها من حيث هو أداة من أدوات الضبط بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به التعليم في تغيير الاتجاهات الاجتماعية.

ومن ثم تنطلق الوظيفية في دراسة النظام التعليمي من سؤالين: الأول مؤداه: ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل؟ ويعطى هذا التساؤل من وجهة النظر الوظيفية - ما يسمى بحاجات النسق إذ يقوم التعليم بوظيفة المحافظة على الاتفاق القيمي والتماسك الاجتماعي. أما السؤال الثاني مؤداه ما العلاقات الوظيفية التي تربط النظام التعليمي بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق - مثلاً - تسهم في الكشف عن هذه العلاقة تساعد في تكامل المجتمع ككل (حمدي علي أحمد: 1997، ص- ص. 125-126).

ويرى أنصار هذا الاتجاه، وخاصة "إيميل دوركايم" أن التربية نظام اجتماعي يتفاعل مع نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى، أي يؤثر فيها ويتأثر بها، وأكد على أهمية التنشئة الاجتماعية باعتبارها العملية الأساسية التي تتم خلالها عملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال التشبع القيم

والاتجاهات والعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه، هذه العملية التي تعرف بعملية الاستدخال، وأن وجود قيم ومعايير اجتماعية ومعتقدات مشتركة بين أعضاء المجتمع تؤدي إلى تحقيق الشعور بالانتماء لهذا المجتمع، وكذلك إحكام عملية الضبط الاجتماعي وفيما يتعلق بالعلاقة بين المجتمع والثقافة، يميز "دوركايم" بين العموميات الثقافية التي تتضمن الأفكار والمعارف والقيم والعادات والتقاليد والمعايير الأساسية والتي تهدف التربية إلى أن يكتسبها جميع أعضاء المجتمع بغض النظر عن الطبقة والمهنة التي ينتمون إليها، والخصوصيات الثقافية التي تتضمن الأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية وأساليب التفكير التي تميز أعضاء طبقة أو مهنة أو فئة معينة في تفاعلهم وسلوكياتهم. ويرى "دوركايم" أن دور التربية هو إعداد الفرد للحياة في مجتمعه لكي يصبح قوة منتجة فيه، ومن ثم يؤكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط التربوي، ولكن في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع، وأن للمعلم مكانة اجتماعية عالية باعتباره ممثلاً للدولة وللقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع (علي السيد محمد الشخبي: 2002، ص. 54).

2- الاتجاه الماركسي

وتنطلق الرؤيا الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية وهو أن التعليم أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية حيث ينتهي الأمر بترك الفقراء مستقبلهم للمؤسسات التعليمية لتقرره، فالتعليم وفق هذا التصور يحافظ على إيديولوجية النخبة الحاكمة. ويذهب في هذا الاتجاه الأيديولوجي كثير من علماء الاجتماع من بينهم: "لويس ألتوسير"، "أنطونيو غرامشي"، "جون كلود باسيرون"...

3- الاتجاه الماركسي المحدث: ومن أبرز ممثليه: "بيار بورديو"، وقد اهتم هذا الأخير بالعديد من النواحي الثقافية في العملية التربوية، وقام بتحليلها وتشرحها في كتبه المختلفة، ففي كتابه "الورثاء" وإعادة الإنتاج بين مع "جان كلود باسرون" كيف أن الموروث الثقافي يؤدي، بالإضافة إلى الوضع المادي للطلاب، دوراً كبيراً في تحديد نسب النجاح واستمرار (عبد الغني عماد: 2006، ص. 87)، عدم تكافؤ الفرص بين الطلاب، على الرغم من شعار المساواة الذي ترفعه مدرسة الجمهورية الفرنسية. إنه يكشف من خلال تفكيك النظام التربوي أن شعار "ديمقراطية التعليم" في المجتمعات ذات التركيب الطبقي لم يقض على الوراثة الاجتماعية.

فقد ثبت في البحث الميداني أن المتعلمين يرثون حظوظ الفئات الاجتماعية التي يتحدرون منها. ففي فرنسا، كما يبين، يفوق حظ ابن الإطار العالي في دخول الجامعة ثمانين مرة حظ ابن الأجير

الفلاحي، وأربعين مرة حظ ابن العامل. ويخلص بهذا، إلى أن الحديث عن "الثقافة للجميع" غير موجود سوسيولوجيا، عدا على أنه غير موضوعي في المجتمعات ذات التركيب الطبقي، حتى ولو أرادت أو ادعت هذه الثقافة لنفسها هذه الصفة.

وتكشف تحليلات "بورديو" ميكانزمات النظام التربوي الحديث، الظاهر منها والخفي، والحاضر والمستقبلي، أي تلك التي تتعلق بخلق الاستعدادات التي تنتهي بها لاتخاذ مواقف ثقافية في حياتنا العملية، والتي نطن أنها عفوية، في حين أنها في الحقيقة مواقف مكتسبة (عبد الغني عماد: 2006، ص- ص. 88-89).

4- الاتجاه النقدي: ينظر هذا الاتجاه إلى المعرفة العلمية كتكوين اجتماعي للمتعلمين في المدارس ينطوي على إمكانية استخدامها لتبرير مصالح اجتماعية وسياسية محددة وعليه تصبح المعرفة في مثل هذه النظرية موضوعا للتحليل على مستويين:

أولهما: يتم تحليل المعرفة العلمية عن الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بتحقيقها.

ثانيهما: تميز المعرفة والعبارات ونمط الحقائق غير المقصودة لاستخلاص ما قد يحتويه تنظيمها من تصور لمجتمع بديل.

ومن ثم فالنظرية النقدية تهتم بطرح عدة تساؤلات في هذا الشأن منها: ما الذي يعد معرفة مدرسية مشروعة؟ وكيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها به؟ أي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟ ويعتبر كل من "مايكل آبل" و"برنستين"، من أبرز المعبرين عنها. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 190).

ويرى "مايكل آبل" أن المنهاج في النظرية النقدية يمثل كيانا إيديولوجيا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة، وأن الاهتمام بالدور الإيديولوجي للمناهج يساعد على تحديد طبيعة العناصر المعرفية المكونة لها، فتؤكد بذلك العناصر المتوافقة مع إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتستبعد ماعدا ذلك، بالتالي تدعيم نمط من الوعي يعمل على تثبيت الأفراد في مواقعهم الاجتماعية (يعمل على سيادة إيديولوجية الفئات المهيمنة (كما ربط "مايكل آبل" بين التعليم والقوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية من خلال تفسيره لدور المعرفة المنظمة الكامنة في المنهاج معتمدا على المقولات التالية (سهيلة الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 208):

✓ أن مضمون المعرفة المنظمة الكامنة في المنهاج يحمل أحكاما قيمية معينة ترتبط بمصالح محددة وتخدم أوضاعا وإيديولوجيات طبقية معينة بالتالي المنهاج ليس محايدا.

✓ الجماعات المالكة للقوة والسلطة تمارس هيمنة فكرية على مؤسسات المجتمع بطرق مباشرة وغير مباشرة، وتوجه المعاني المتضمنة في المنهاج لإضفاء الشرعية على أوضاعها.

أما "برنستين" فقد اهتم بتصنيف المعرفة التعليمية في المدارس واختبارها في ضوء استخدامه لبعض المفاهيم، التي حاول من خلالها تحديد تلك المعرفة بصورة واضحة مثل: التقسيم أو التصنيف أو الإطار أو الشكل، إضافة إلى ذلك فقد ميز بين أنماط المقررات الدراسية ونوعية المنهج واستخدام النموذج التجميعي أو التكاملي مع ربطها بالتصنيفين القوي الضعيف، كما أوضح العلاقة بين اختيار المناهج وأساليب التدريس مع الإشارة إلى ضرورة تدريبهم وتأهيلهم بصورة مستمرة، وقد كانت أعمال "برنستين" حول المناهج وطرائق التدريس وتحديد الشكل والمضمون للموضوعات الدراسية نقطة انطلاق للبحث في مجال سوسيولوجيا المنهج (عبد الله عبد الرحمان: بدون سنة، ص - ص. 183-185).

اسخلاصات

من خلال ما تم التعرض له في هذا الفصل يمكن القول أن:

- للمناهج التربوية العديد من الأنواع تتمثل خاصة في ثلاثة أنواع رئيسية هي: المنهج الرسمي (أو التقليدي)، والمنهج الواقعي (أو غير الرسمي)، إضافة إلى المنهج الخفي. وهو التقسيم الذي يذهب إليه العديد من الباحثين، ولكل نوع من هذه الأنواع مفهومه الخاص ودوره الذي يؤديه في إطار العملية التعليمية.

- تعتمد المناهج التربوية اعتمادا كبيرا على الكتب المدرسية، وبذلك يحتل الكتاب المدرسي مكانة هامة، ويعتبر الكتاب المدرسي المصدر الرئيس للمعلومات، هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهاج.

- أن أهمية الإصلاح في المناهج التربوية تكمن في كونه محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس..

- المناهج التربوية هي المرآة العاكسة للمجتمع الموجودة فيه، انطلاقا من أنها يفترض أن تعبر عن فلسفة ذلك المجتمع وتحافظ على ثقافته، من جهة، ومن جهة أخرى هي مطالبة بأن تصل بالمجتمع إلى مواكبة المستجدات الحاصلة في العالم أين يتواجد ذلك المجتمع، وبالتالي يمكن تحديد الأسس أو المحددات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار حين صياغة المناهج التربوية في العديد من العناصر أهمها، المحددات الفلسفية، النفسية، التكنولوجية، المعرفية، الديمقراطية.

- يمثل المنهج التربوي عموما المجال الذي تتصارع فيه الآراء الأفكار، مما أفرز عددا كبيرا من النظريات الاجتماعية التي تناولت هذه القضية والتي تندرج تحت إطار سوسيولوجيا المنهج، ويمكن وضعها في أربع اتجاهات نظرية أساسية هي: الاتجاه البنائي الوظيفي، الاتجاه الماركسي، الاتجاه الماركسي المحدث، الاتجاه النقدي.

الفصل الثالث

التحديات العالمية وتأثيرها على إصلاح المناهج التربوية

تمهيد

أولاً - أنواع التحديات العالمية

ثانياً - تأثير التحديات العالمية على المناهج التربوية

ثانياً - مداخل إصلاح المناهج التربوية في ظل التحديات العالمية

استخلاصات

تمهيد

يعرف عالمنا اليوم ومنذ ما يقارب العقدين من الزمن زيادة في وتيرة التغير الاجتماعي، وذلك بفعل العديد من العوامل خاصة العامل التكنولوجي والمعرفي، مما أفرز معطيات جديدة أصبحت تساهم في إعادة تشكيل الواقع الاجتماعي، والمناهج التربوية ليست بمعزل عن هذا الواقع، بل هي من يفترض فيها أن تعكسه بكل متغيراته، ومن هنا جاء هذا الفصل ليضطلع بالبحث في مختلف التحديات العالمية التي تفرض نفسها على المناهج التربوية، انطلاقاً من تحديد أنواعها ومن ثم تأثيراتها على المناهج التربوية.

أولاً- أنواع التحديات العالمية

لقد تحقق أغلب التقدم الإنساني نتيجة لأن شخصا ما اخترع أداة أفضل وأعلى كفاءة وفعالية، فالأدوات المادية تُسرّع العمل وتنقذ الناس من الجهد البدني الشاق، ويضخم المحراث والعجلة والونش والقدرات البدنية لهؤلاء الذين يستخدمونه، وتمثل الأدوات المعلوماتية وسائط رمزية تضخم ذكاء مستخدميها بدلا من عضلاتهم. (بيل غيتس: 1998، ص. 16).

وتحديث التعليم وتطويره ليس مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، وهي ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف الواقع وتعمل من أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثاً عن مستقبل أكثر إشراقاً. (أحمد عبد الله: 2001، ص. 33) ترتبط التحديات العالمية بالتطورات الحاصلة في العالم والتي تتجسد في خصائص مجتمع المعرفة.

1- الانفجار المعرفي

يعيش العالم انفجاراً معرفياً غير مسبوق، بحيث يندر أن يمر يوم أو شهر دون أن تحمل لنا المجلات والصحافة المتخصصة أنباء عن اكتشافات واختراعات جديدة. ففي مجال الإلكترونيات على سبيل المثال تتوالى المكتشفات بحيث أصبح التراكم المعرفي يتزايد بمتوالية هندسية ويتضاعف كل 18 شهراً. ويكفي أن نعرف أنه في عام 1500 عندما اخترع "غوتنبرغ" المطبعة كان إنتاج أوروبا لا يتجاوز ألف عنوان سنوياً، بينما يزيد الآن عن ألف عنوان يومياً. وإن 90% من العلماء الذين أنجبتهم البشرية

خلال كامل تاريخها يعيشون الآن بيننا، كما أن غالبية هؤلاء أي أكثر من 90% منهم يعملون في البلدان المتقدمة. وتشير المعطيات إلى أن البشرية قد راكمت في العقدين الأخيرين من المعارف مقدار ما راكمته طوال الآلاف السنين السابقة التي شكّلت التاريخ الحضاري للإنسانية (كريم أبو حلاوة: 2009، ص.ص. 7-10).

1-1- ارتفاع المكونات المعرفية وتضاؤل المكونات المادية

تتميز المنتجات الجديدة بتوظيف كثيف للمعلومات والمعارف وتتضاءل شيئاً فشيئاً قيمة المكونات المادية. فبعد أن كانت الأجزاء المادية تشكّل 30% من قيمة المنتج، فإنها وصلت إلى حوالي 10% اليوم وينتظر أن تنخفض إلى أقل من 2% عام 2010.

تعود الأسباب الكامنة وراء هذا التحول إلى المواد الجديدة المخلّقة وإلى تزايد قيمة المكون المعرفي في المنتج، وقبل كل ذلك تعود إلى ارتفاع تكلفة البحث والتطوير اللازمة لتوفير منتجات جديدة تأخذ بعين الاعتبار معيار الجودة كأساس للمنافسة.

سوف يترتب على هذه التحولات التي تقلل من شأن المنتجات المادية والمصادر الطبيعية الأمر الذي سيزيد من هامشية الدول والبلدان التي تعتمد في ثروتها على هذه الموارد والمصادر وذلك بسبب الانخفاض المتواصل للقيمة المضافة في هذه المنتجات مقابل الزيادات المتواصلة والحاسمة في القيمة المضافة للمنتجات كثيفة المعرفة كما في البرمجيات والذكاء الصناعي والتكنولوجيا الحيوية وغيرها. وفي هذه الخاصية تحديداً ينفّث الحديث عن «اقتصاد المعرفة». فما المقصود باقتصاد المعرفة وما هي الآفاق التي يفتحها؟ (كريم أبو حلاوة: 2009، ص. 7-10).

2- التطور التكنولوجي

عندما نتحدث عن تطبيق الأفكار وتحويلها إلى أدوات وخدمات فإننا نقصد التكنولوجيا/التقنية. والتكنولوجيا ذات طبيعة اقتصادية وتحولية، بمعنى أنها تقتحم المجتمعات سواء كانت بحاجة إليها أو غير راغبة فيها، وذلك من خلال ما تقدمه من سلع وخدمات وحاجات جديدة.

وغالبا ما تكون التكنولوجيا الأحدث أحسن أداء وأرخص سعراً وأصغر حجماً وأخف وزناً وأكثر

تقدماً وتعقيداً من سابقتها. كما أن المعرفة والمعلومات اللازمة لإنتاجها أكثر كثافة وتتطلب ارتفاعاً متزايداً للقدرات البشرية من علماء ومطورين وتقنيين (كريم أبو حلاوة: 2009، ص.ص. 7-10).

3-1- مفهوم التكنولوجيا

يعتبر مفهوم التكنولوجيا من المفاهيم التي ناقشها الكثير من الباحثين والمفكرين، واختلفوا في نظرهم له بسبب اختلاف تخصصهم وتطور خصائص التكنولوجيا نفسها، ولكن من الأمور المتفق عليها أن ماهية التكنولوجيا قديمة قدم المخترعات البشرية نفسها، حيث كانت تعتبر وسيلة من الوسائل التي اكتشفها الإنسان عند تطويعه البدائي للطبيعة، وبعدها أصبحت أداة يستعملها لخدمته ومساعدته لقضاء حاجياته المتنامية، ثم تطور استعمالها وعم إلى درجة أصبحت مهمة جداً في حياته العامة والخاصة. مما جعل البعض من المفكرين يعتقدون بأنها المسؤولة عن معظم التغيرات التي تحدث داخل المجتمع المعاصر (فضيل دليو: 2010، ص. 19).

هذا من حيث مضمونها، أما من حيث اللفظ ذاته فقد استعمل حديثاً، حيث ورد في بعض المصادر أن أول ظهور لمصطلح "تكنولوجيا" Technologie كان في ألمانيا عام 1770، وهو مركب من مقطعين: techno وتعني في اللغة اليونانية "الفن" أو "صناعة يدوية" وLogie وتعني "علم" أو "نظرية". وينتج عن تركيب المقطعين معنى "علم صناعة المعرفة النظامية في فنون الصناعة أو العلم التطبيقي". وليس لديها مقابل أصيل في اللغة العربية بل عريت بنسخ لفظها حرفياً "تكنولوجيا": Technologie (فضيل دليو: 2010، ص. 20).

ويلخص "حسين كامل بهاء الدين" رؤيته لمفهوم التكنولوجيا قائلاً: "إن التكنولوجيا فكر وأداء وحلول للمشكلات قبل أن تكون مجرد اقتناء معدات". ويعتقد كل من "ماهر إسماعيل صبري" و"صلاح الدين محمد توفيق" أن التكنولوجيا ليست مجرد علم أو تطبيق العلم أو مجرد أجهزة، بل هي أعم وأشمل من ذلك بكثير فهي نشاط إنساني يشمل الجانب العلمي والجانب التطبيقي. من خلال هذا العرض يمكننا تعريف التكنولوجيا على أنها: جهد إنساني وطريقة للتفكير في استخدام المعلومات والمهارات والخبرات والعناصر البشرية وغير البشرية المتاحة في مجال معين وتطبيقها في اكتشاف وسائل تكنولوجيا لحل مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدراته" (<http://gafsa.jeun.fr>).

ولعل من أهم التطورات التكنولوجية التي شهدتها العالم في العقود الأخيرة:

- طيران مفرط الصوتية (خمسة أضعاف سرعة الصوت).
- الهندسة الجينية والتقانة الحيوية بآفاقها الواعدة (الاستنساخ).
- مواد مخلفة جديدة لم تكن موجودة في الطبيعة كالألياف الضوئية والبلورات السائلة والخزفيات عالية التوصيل وألياف الكربون وتطبيقات الليزر وغيرها.
- الاندماج بين ثورة الاتصالات والكمبيوتر مع إمكانية الاتصال اللحظي التي تسمح بالحوار عبر المحيطات.
- تزايد إنتاج وتوليد المعرفة واكتشافها المتواصل من الخزان اللانهائي (الطبيعة) والاعتماد على هذه المعرفة في إنتاج وتوليد السلع والخدمات.
- وبشكل مختصر تم اكتشاف القوانين الأساسية للعلم في مجالات المادة والحياة والعقل من خلال تحطيم نواة الذرة، وفك شيفرة نواة الخلية الحية، وتطوير الكمبيوتر الإلكتروني وما سبقهما من اكتشاف لقوانين الكم/ الكوانتم على يد اينشتاين وهايزنبرغ.
- ومن الواضح أن هذه الحقول الثلاثة التي تشكل أعمدة العلم الحديث قد فتحت آفاقاً غير مسبوقة من إمكانات التقدم في المستقبل (كريم أبو حلاوة: 2009، ص.ص. 7-10).

3- التربية الديمقراطية

اشتق مصطلح الديمقراطية **démocratie** من أصل يوناني، يدل المقطع الأول منها "ديمو" على الشعب و"كراتوس" بمعنى الحكم، وبهذا المعنى فإن الديمقراطية هي: النظام الذي تتمثل فيه سلطة الحكم في الملك أو الطبقة الأرستقراطية بل في الشعب الذي يستطيع عبر ممثليه أن يحكم نفسه بنفسه، غير أن الحكم الديمقراطي قد اتخذ عبر التاريخ أشكالاً ودلالات متنوعة. ففي المجتمعات القديمة، كان الشعب يضم ملاك الأراضي أو الرجال البيض أو الرجال وحدهم دون النساء، وفي بعض المجتمعات تنحصر

الديمقراطية في دلالاتها السياسية فحس، غير أنها في مجتمعات أخرى تنتسج إلى مجالات أخرى في الحياة البشرية. (أنتوني غدنز: 2005، ص. 471).

فمفهوم الديمقراطية، مفهوم تاريخي اتخذ عبر تطور المجتمعات وتعدد الثقافات، صورا وتطبيقات متباينة، وجوهر هذا المفهوم يتمثل في المساواة، وأن النظم والمؤسسات والعلاقات التي تلقب بالديمقراطية هي تلك التي تعظم المساواة بين البشر في فرص الحياة في كل المجالات السياسية والاقتصادية الاجتماعية وتسمح للإنسان بتطوير إمكانياته وإطلاق قواه الكامنة لتحقيق الذات. وتعتبر التربية إحدى النشاطات الأكثر ضرورة لدى المجتمع البشري. وأن هدف كل نظام هو تلبية حاجات أفراد المجتمع للتعليم، ونشر القيم والمفاهيم المعتبرة أساسية لوحدة المجتمع وتماسكه ونهوضه وتأمين حاجات المجتمع اقتصاديا بإعداد اليد العاملة المختصة المناسبة. وتكون حصيلة كل ذلك تأمين فرص التعليم والعمل المناسب لجميع المواطنين بأشكال التعليم العام والمهني، والتدريب.. إلخ، التي تخدم هذه الأهداف مجتمعة. أين يلعب التوجيه المدرسي دورا أساسيا في تحديد مستقبل التلميذ المدرسي والمهني (<http://www.startimes.com>).

4- حقوق الإنسان

حقوق الإنسان هي الحقوق والحريات المستحقة لكل شخص، ويستند مفهوم حقوق الإنسان على الإقرار بما لجميع أفراد الأسرة البشرية من قيمة وكرامة أصيلة فيهم، فهم يستحقون التمتع بحريات أساسية معينة. وبإقرار هذه الحريات فإن المرء يستطيع أن يتمتع بالأمن والأمان، ويصبح قادرا على اتخاذ القرارات التي تنظم حياته، وتكفل القوانين وتضمن الأنظمة التشريعية في معظم بلاد العالم صيانة حقوق الإنسان. وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الأنظمة لا تكون، دائما، فعالة، وتعجز معظمها عن إقرار بعض حقوق الإنسان، إلا أن المعايير العالمية تضمن إقرار هذه الحقوق عندما تعجز الحكومات عن حمايتها (<http://www.marefa.org>).

ولم تظهر فكرة حقوق الإنسان حسب "محمد عابد الجابري" إلا في الفلسفة الأوروبية الحديثة، فلسفة القرن الثامن عشر بالخصوص، ولكن الفلاسفة الذين طرحوها آنذاك لم يطرحوها في فراغ ومن فراغ، وإلا لما كان من الممكن إقناع الناس بها..، وقد كان مفهوم حقوق الإنسان لحقبة طويلة من الزمن مقصورا

على ما ينتمي إلى الحريات السياسية، أما اليوم فهو يضم حقوقاً اجتماعية واقتصادية... وتعتبر لائحة حقوق الإنسان غير نهائية ولا مغلقة، بل هي لائحة مفتوحة، ويجب أن لا تبقى كذلك، لأن ما يمكن أن يتمتع به الإنسان من حقوق ليس نهائياً ولا محصوراً، بل هو شيء ينمو بنمو وعي الإنسان وبتوسع المجالات التي يمكن أن يتمتع فيها بهذه الحقوق، مادية أكانت هذه المجالات أم معنوية (محمد عابد الجابري: 2005، ص-ص. 141-144).

فالحقوق هي ظاهرة ثقافية تنمو وتتغير عبر الزمن كاستجابة لتأثيرات متنوعة ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية؛ وقد أصبحت الثقافة تفهم على أنها عملية متطورة ومتغيرة من خلال الأفعال والصراعات حول المعاني أكثر من كونها مجرد نظام ساكن أو استاتيكي من القيم والمعتقدات والقيم المشتركة وهي الفكرة أو النظرة السائدة في 1947. وأضحت الثقافة في ظل التغيرات العالمية تفهم كمنتج تاريخي متصل كونياً ومنتزاع داخلياً وذو حدود غامضة للهوية والممارسة، كما أصبحت الحقوق تتكون تاريخياً ويعاد تعريفها دولياً من خلال فواعل دولية ومحلية، فالثقافة والحقوق هما عمليتان لهما صيرورتهما الدائمة من أجل تحقيق الملائمة الثقافية لمشكلات المجتمعات المحلية أولاً (<http://www.hewaronline.net>).

وموضوع حقوق الإنسان ليس موضوعاً جديداً على الفكر الإنساني، فعبر التاريخ كان هذا الموضوع محل نقاش وبحث عند الحضارات المختلفة التي عرفت البشرية عبر مسيرتها الطويلة، وإذا لم نبالغ كانت الأديان السماوية مهمتها الأساسية هي حقوق الإنسان من عبادة وحياة وحرية فكر وتعبير وغيرها من الحقوق، لهذا السبب فقد كانت كثير من الثورات التي عرفت البشرية هدفها الأول حقوق الإنسان وعلى رأسها التحرر من العبودية وكل أشكال الظلم والاستغلال (عبد العالي دبله: 2011، ص. 191).

وبالنسبة لقضية حقوق الإنسان بين دعاوى العالمية والخصوصية - فقد ظهر أول ملامح لهذا الجدل عام 1947 بين علماء الأنثروبولوجيا الذين درسوا الشعوب المستعمرة -، نجد أن مفهوم حقوق الإنسان يوجد في أنساق فكرية مختلفة وخطابات متنوعة وله استخداماته العديدة والمختلفة التي لها خصوصياتها كما سبق الإشارة إليه. أما مسألتنا العالمية والخصوصية فهما صفتان تمثلان أحد الإشكاليات النظرية التي تطرح في المفاهيم والخطابات والأنساق الفكرية المختلفة، بعبارة أخرى هما

يتعلقان بإمكانيات ومخزون ثقافي محدد يدعي لنفسه صفة العالمية في مواجهة المخزونات والإمكانات الثقافية الأخرى. وتأخذ إشكالية العالمية والخصوصية مستويين: المستوى الأول . ما بين الخطابات والأطر المرجعية المختلفة، المستوى الثاني . في داخل النسق الفكري الواحد ما بين اتجاه عالمي واتجاه نسبي، بل أنه من المفارقات فإن الخطاب الليبرالي الغربي الذي يدعي العالمية يدور بداخله جدال كبير بين أنصار العالمية . وبين أنصار النسبية ..؛ أو بعبارة أخرى بين تقاليد أنجلو أمريكية لمفهوم الحقوق تؤكد على الحرية الفردية دون اعتبار للقيود والمسئوليات، ومفهوم قاري أوروبي للحقوق يؤكد على العائلة والمجتمع وواجبات المواطنة.

ومن جهة أخرى ينظر البعض إلى قضية العالمية والخصوصية في مجال حقوق الإنسان كواحدة من التحديات والعقبات التي تتعلق بإضفاء صفة العالمية على هذه الحقوق، وهنا يفرق أنصار عالمية حقوق الإنسان بين الاستخدام السياسي أو تسييس النسبية الثقافية وبين الاختلافات الثقافية التي يجب الاعتراف بها، والتوفيق بين الأخيرة وبين فكرة حقوق الإنسان لتصبح عالمية.

ومن أبرز تلك التحديات التي تواجه عالمية الحقوق: قضية المواطنة وحقوق الإنسان وهي قضية التعارض بين ما هو إنساني أو الجوانب الإنسانية للحقوق وتجسيدها السياسي كحقوق المواطنة. وأيضا قضية التعارض بين المساواة الشكلية أو القانونية للأفراد وعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. وقضية التعارض بين عالمية الحقوق وخصوصية أو نسبية هذه الحقوق المتعلقة بالتقاليد والحضارات والثقافات المختلفة (<http://www.hewaronline.net>).

والحديث على الحرية كمبدأ من مبادئ حقوق الإنسان لا يعني أن هذه الحرية هي حق شخصي إنساني، بل يعني أنها حق ديني كذلك شرعته كافة الأديان السماوية والوضعية، وجاء الإسلام ليجعل من حرية الإنسان حقيقة مرتبطة بكرامة الإنسان وإنسانيته، حتى ولو تعلق الأمر بالدين ذاته، فقد قال تعالى: "لا إكراه في الدين" (سعيد حارب: 2000، ص. 39).

وكانت منظمة الأمم المتحدة التي تعمل للمحافظة على الأمن والسلام الدوليين قد سنت معظم القوانين الدولية التي تقر حقوق الإنسان وتكفل صيانتها، يذكر أن كافة دول العالم المستقلة تقريباً لها

مقاعد بالأمم المتحدة، وتتواصل المجتمعات البشرية بعضها ببعض من خلال تفاعل الثقافات والتجارة ووسائل الإعلام كالصحف وشبكات الإنترنت والتلفاز، ويساعد هذا الاتصال الذي يعرف باسم العولمة على نشر الوعي بحقوق الإنسان في جميع أنحاء العالم، وتقوم الأمم المتحدة وبعض المنظمات الأخرى بالكشف عن انتهاكات حقوق الإنسان حول العالم، وتعمل على وقف هذه الانتهاكات (<http://www.marefa.org>).

ثانياً - تأثير التحديات العالمية على المناهج التربوية

تتميز المعرفة في القرن الحادي والعشرين بالزيادة والتفجر والتوسع والتغير الدائم، مما يترتب عليه أن الإحاطة بها لن تكون دائماً أمراً ممكناً وإنما الممكن أن يهبط المرء لمتابعة حركتها، والقدرة على الوصول إليه، والاختيار منها، والتحقق من دقتها. والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، سيكون مجتمعا واسعا مفتوحا تتغير طبيعته باستمرار على متابعة تغير المجتمع وتبدله، من خلال اكتساب مستمر لمعرفة مستمرة ودائمة عنه وعما حوله. وطبيعة الفرد في القرن الواحد والعشرين، لا تحدّها حدود المكان أو المكان أو الانتماء لأي دائرة من الدوائر. فبفضل التطور العلمي والتقني، وزوال كثير من الحدود والقيود القديمة، وظهور حدود أخرى وقيود جديدة على مستوى نموه الفكري والعقلي والوجداني والروحاني بل وحتى الجسمي (مصطفى محسن: 2005، ص- ص. 183-185).

ويترتب على هذا، أن تعيد المناهج التربوية من جديد رسم القدرات والمكونات والقيم والمهارات التي تريد أن تنميها في الفرد. فالقيم المتصلة بالحق والخير والعدالة والتي تتبع وتعتمد على مصادر دينية وثقافية وحضارية، في إطار محلي أو وطني أو على الأكثر قومي، ستصبح وبشكل متزايد تجابه بقيم تتبع وتحدد على المستوى العالمي. والمناهج التربوية ستحتاج ليس فقط إلى العناية بغرس بعض هذه القيم الوافدة، ولكن تمكين الفرد من التعامل الإيجابي والواعي والناقد مع هذه القيم الوافدة، والمطروحة على النطاق العالمي (مصطفى محسن: 2005، ص. 185).

ويذهب "السيد يسين" في كتابه: العالمية والعولمة، إلى أن معالم الثقافة العالمية بدأت تتضح، وأفكارها بدأت تتكون مع انتقالنا من كوكب الحضارات المغلقة، إلى عالم مفتوح لكل الناس، ومن مجتمع

حديث، إلى مجتمع أكثر حداثة وتقدم، أي انتقلنا إلى مجتمع تسوده ثقافة عالية وعالمية، ارتبطت بظهور ثلاث ثورات ميزت الفكر العالمي:

➤ **الثورة السياسية:** متمثلة في الانتقال من الشمولية والسلطوية إلى الديمقراطية والتعددية واحترام حقوق الإنسان.

➤ **الثورة القيمية:** متمثلة في الانتقال من القيم المادية إلى ما بعد المادية.

➤ **الثورة المعرفية:** والتي تمثلت بالانتقال من الحداثة إلى ما بعد الحداثة (السيد يسين: 2002، ص. 33)

لقد تحقق أغلب التقدم الإنساني نتيجة لأن شخصا ما اخترع أداة أفضل وأعلى كفاءة وفعالية، فالأدوات المادية تسرع العمل وتنقذ الناس من الجهد البدني الشاق، ويضخم المحراث والعجلة والقدرات البدنية لهؤلاء الذين يستخدمونه، وتمثل الأدوات المعلوماتية وسائط رمزية تضخم ذكاء مستخدميها بدلا من عضلاتهم (بيل غيتس: 1998، ص. 16). وترتبط التحديات العالمية عموما بالتطورات الحاصلة في العالم والتي تتجسد في خصائص مجتمع المعرفة التالية:

1- التطور التكنولوجي وتأثيره على المناهج التربوية

أصبحت التطبيقات التكنولوجية ضرورة تقتضيها منظومة المنهاج التعليمي والتي تمثل: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، حيث يتم دمج هذه العناصر معا لتكون كيانا تعليميا أفضل في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمناهج التربوية (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: 2000، ص. 161).

وخلال النصف الثاني من القرن العشرين كان هناك تطور تكنولوجي في جميع الميادين سواء الصناعية أو الحربية أو العملية.. وغيرها، وقد استفادت التربية والتعليم من التكنولوجيا الحديثة، التي كان من ثمارها عدد كبير من الأجهزة التي سميت بـ (تقنيات التعليم) وانتشرت هذه الوسائل في المدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

2-1- تكنولوجيا التعليم

منذ أن ظهرت فكرة استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وهي تثير جدلاً كبيراً بين التربويين أنفسهم، ومهما اختلفت وتباينت مبررات كل المؤيدين والمعارضين لاستخدام وتوظيف تكنولوجيا التربية في العملية التعليمية، فإنهم يتفقون تماماً على أنها أصبحت أداة لا يمكن إغفالها أو إسقاطها من الحساب؛ لأنها فرضت وجودها الفعلي في جميع أركان عملية التعليم. كما أن المعلمين لا يمكنهم الاستغناء عنها في المواقف التعليمية حتى لا يتهمون بالتخلف وعدم مواكبة العصر. (مجدي عزيز إبراهيم: 2006، ص. 126)

والحقيقة أن مجرد حيازة الأجهزة الالكترونية الحديثة، وتزويد المدارس بها ليس السبيل الأمثل والأوحد لتطوير العملية التربوية، بما يحق كفاية التعليمية والفاعلية، أيضاً تتطلب عملية استخدام تكنولوجيا الاتصال دراسات تحليلية، وبحوثاً تطبيقية بهدف تحديد الأهداف والأولويات والبدائل؛ إذ إن الأهداف -على سبيل المثال- تعد قلب عملية تكنولوجيا الاتصال، لأن تحديدها يسهم في معرفة أفضل سبل استخدام وسائل الاتصال، كما يسهم في البحث عن الوسائل البديلة التي تحقق أفضل النتائج (مجدي عزيز إبراهيم: 2006، ص. 127).

وعلى الرغم من أهمية تواجد تقنيات الإعلام والاتصال في المحيط الثقافي العام، فإنها لم تلج الأوساط التعليمية والتكوينية إلا بصورة جزئية وبطيئة، وذلك بدء بالإذاعة والتلفزيون اللذين لم يدخلوا المؤسسات التربوية في بداية الأمر بل هي التي زودتهما ببرامجها ليقوما بدورهما التربوي التعليمي وخاصة تلك المتعلقة بتعليم اللغات أو ذات البعد الثقافي العام من خلال الأشرطة الوثائقية..، وبعدها استخدمت معدات ومنتجات مثل هذه الوسائل المسموعة والمرئية الأفلام، والأشرطة، والإذاعة المدرسية، ونظام الإرسال التلفزيوني ذي الدوائر المغلقة، والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح..) لحل بعض مشكلات ازدحام قاعات الدراسة، وتفعيل أداء المعلمين ومخابر تعليم اللغات.. (فضيل دليو: 2010، ص. 125).

ويقصد بمصطلح تكنولوجيا التعليم **Technologie de l'éducation**: "جميع الوسائل أو الوسائط التي تستخدم أو يستعان بها في العملية التربوية، سواء أكانت هذه الوسائل أو الوسائط بسيطة أم معقدة، يدوية أم آلية، فردية أم جماعية." مما يعني أن تكنولوجيا التعليم تشمل مجموعة متنوعة ومتباينة

من الآلات والأجهزة والمعدات والمستلزمات ابتداء من السبورة التقليدية وانتهاء بالتقانات التربوية الحديثة، مع الأخذ في عين الاعتبار أن لكل وسيلة من هذه الوسائل خصائصها وميزاتها وحدودها. فكل تقنية من هذه التقنيات تتوقف فعاليتها وأثرها التعليمي على خصائصها وميزاتها والأغراض التي تستخدم لأجلها، وكذا الأوضاع والظروف المحيطة باستخدامها وتشغيلها وتوظيفها في الموقف التعليمي (مجدي عزيز إبراهيم: 2006، ص. 124).

أما الدكتور "مصطفى فلاته" فقد عرف تكنولوجيا التعليم بقوله: "هي التقنيات الفنية العلمية والعملية التي يعتمد عليها المدرس للقيام بواجبه المهني على نحو أفضل". ومن هنا يتضح لنا دور تكنولوجيا التعليم بأنها تعني أكثر من استخدام الآلات والأدوات والأهم هو الأخذ بالأسلوب المنهجي أو أسلوب النظام الذي يكمن خلف عمل هذه الآلات واستخدامه لتحقيق أهداف محددة بكفاءة عالية. إذا فتكنولوجيا التعليم تقدم خدمة كبيرة للمدرس حتى يؤدي عمله بمجهود أقل وقدرة أكثر، ويكون نشاطه منظماً ومقنناً وفعالاً، وأيضاً تساعد الطالب على أن يتعلم وأن تشد انتباهه للدرس والمدرس. ويمكن تحديد وظائف تكنولوجيا التعليم بما يلي:

- ✓ تخطيط العملية التعليمية وما يتعلق بها من أنظمة ووسائل تعليمية وطرق تدريسها، والأهداف التي يراد تحقيقها في ضوء الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لذلك.
- ✓ إعداد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإدارة وتنفيذ هذه النظم وإمدادها بمصادر المعرفة.
- ✓ معرفة مدى تحقيق هذه النظم للأهداف الموضوعية، والعمل على تحسينها (<http://www.mohyssin.com>).

نلاحظ أن هذه التعريفات تركز على أن التكنولوجيا هي المعرفة العلمية المنظمة التي سخرها الإنسان لخدمته وتطوير الطبيعة باكتشاف مصادر الحياة حفاظاً على استمراره ووجوده، وبالتالي هي تتجاوز المبتكرات العلمية والوسائل المادية كجهاز الكمبيوتر مثلاً، إلى المعرفة المتطورة بشكل عام لتصبح مختلف المبتكرات ووسائل لا أهداف في حد ذاتها. خاصة إذا ارتبط الأمر بالمجال التربوي، وهو ما سيتم التطرق إليه.

وعموماً يمكن القول بأن مفهوم تكنولوجيا التعليم في تطوره قد مر بأربع مراحل أساسية هي: مرحلة مخاطبة الحواس وتعتمد على فكرة التعلم عن طريق الحواس (التعليم المرئي أو السمعي)، والمرحلة الثانية

استخدمت الوسيلة التعليمية كمعين للتدريس حيث تكون طرق التدريس هي الأساس والوسائل هي المعينة لها حتى تسهل وتيسر عملية التعلم، أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة الاتصالات، والاتصال هو العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح عامة ومتوفرة وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين وتتكون عملية الاتصال من (مرسل ورسالة ومستقبل ووسيلة نقل الرسالة والتغذية الراجعة)، في حين المرحلة الرابعة هي مرحلة المنظومات، فالنظام هو مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التي تعمل معا لتحقيق هدف معين. ونظرت مفاهيم النظم المبكرة لتكنولوجيا التعليم إلى النظم كمنتجات متكاملة ومرتبطة ومتداخلة بصورة تسمح لها بتقديم تعليم متكامل، وهناك عدة مستويات للنظم لهذه التكنولوجيا:

أ- **مستوى النظام التعليمي:** فقد ركزت على النظام التعليمي المدرسي والمتغيرات التي تؤثر على تعلم الطلاب في المدارس حيث لوحظ أنه لا يمكن فصل الوسائل التعليمية عن الجو العام للصف.

ب- **مستوى النظام التربوي:** عن طريق التفاعل ما بين مختلف الجوانب التربوية والنشاطات والأفراد داخل البيئة الدراسية وخارجها؛ كنتيجة حتمية للوعي بأن التعلم لا يقتصر على ما يحدث في المدرسة فقط وإنما يمتد ويتأثر بما هو خارج المدرسة.

ج- **مستوى النظام المجتمعي:** حيث دخلت التكنولوجيا التربوية مفهومها الأوسع والأكثر حداثة حين أصبحت تشمل التفاعل في الاهتمامات التربوية: التخطيط، التطوير، والعمليات المختلفة لأي مجتمع والتي من شأنها أن تؤثر في تعلم الأفراد. إن النظرة الاجتماعية ضمن هذا المستوى تقترح نظاما تكنولوجيا تربويا تتفاعل فيه مختلف العناصر الاقتصادية والثقافية وغيرها بحيث تتقاسم جميعها مسؤوليات صنع القرار التربوي وتطبيقه ومتابعته.

والمرحلة الرابعة اعتبرت أن الوسيلة جزءا من منظومة التعليم فبينت أن تكنولوجيا التعليم تتجاوز مفهوم الوسائل المعينة لتصل بها إلى أنها تشمل التخطيط للعملية التعليمية والتوظيف للوسائل للوصول إلى تعليم أفضل (<http://kenanaonline.com>).

1-3- عناصر تكنولوجيا التعليم

أوضح "تشارلز هوبان" Charles haubane عناصر تكنولوجيا التعليم بقوله: "إن تكنولوجيا التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضم العناصر التالية: الإنسان، الآلة، الأفكار والآراء، أساليب العمل، والإدارة، بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد".

أ- الإنسان: الإنسان هو العنصر المهم في العملية التعليمية ولا يمكن أن يتم التعليم بدون إنسان، فهو المدرس والطالب والباحث، والإنسان هو الهدف الذي تسعى إليه المؤسسة التربوية إلى توصيل أهدافها وخططها وفي تنميته لبواكب التطورات الحاصلة في العالم.

ب- الآلة: من سمات هذا العصر الذي نعيشه أن سيطرت الآلة على جميع شئون الحياة، فهي في المنزل وفي المدرسة وفي العمل وفي الشارع فهي تحقق للإنسان اختصارا للوقت والجهد والمال، مثال ذلك السيارة والآلة الحاسبة والتلفزيون والكمبيوتر.. الخ.

ج- الأفكار والآراء: لا بد من وجود الآراء والأفكار التي تجعل الآلة تحقق أهدافها وتساعد على نشر المعلومات، أو تحقيق أهداف يسعى الإنسان إلى الوصول إليها.

د- أساليب العمل (الإستراتيجية): إن أساليب العمل المتنوعة التي يستخدمها الإنسان هي من الأمور التي تحتاج إلى التبدل والتغير والتطوير، وذلك حتى تكون مناسبة للبرنامج الذي يهدف إليه، وهذا التنقيح والتطوير المستمر في الأساليب من أهم مميزات التكنولوجيا.

هـ- الإدارة: الإدارة مهمة جدا في هذا النظام فلا بد أن تكون بعيدة عن الإدارة التقليدية (الأمر والنهي)، حيث لها دور كبير في دراسة جميع العوامل التي تدخل في هذا الإطار، وفي ابتكار الأساليب والأنظمة التي تحكم سير العمل وتنظيمه بما يكفل تهيئة جو مناسب للعمل في كل العناصر السابقة حتى تؤدي دورها وتحقق أهدافها بكل كفاءة.

وكما سبق الذكر فإنه لا يمكن أن يتم العمل بالصورة المطلوبة إلا بتفاعل العناصر السابقة مع بعض واتحادها في تحقيق تكنولوجيا التعليم مما يؤدي إلى سرعة العمل وإنجازه بدقة ويسر

(<http://www.khayma.com>).

فالتعليم في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعصر الاقتصاد العالمي يعد سلعة أكثر حيوية ومقدمة للنجاح وقوة محركة للتغيير، لذلك من المهم التعامل اليوم مع التعليم بطريقة تختلف عن الماضي؛ فقد أشار التقرير المعنون بـ " القضايا الأكثر أهمية " والذي أعدته اللجنة القومية للتعليم ومستقبل أمريكا إلى أن العالم لم يشهد مرحلة مثل المرحلة الحالية، حيث يكون نجاح الأمم والشعوب وحتى بقاؤها مرتبطا بقدرتها على التعلم، ولا يوجد في المجتمع اليوم مجال واسع لغير الماهرين الذين لا يجيدون استخدام مصادر المعرفة، وتحديد المشكلات وحلها وتعلم التقنيات الحديثة (<http://gafsa.jeun.fr>).

وإذا أضفنا إلى ما تقدم أن التربية تسعى الآن إلى تحقيق الأهداف المعرفية والحركية والانفعالية مستخدمة في ذلك تكنولوجيا التعليم، لأدركنا أهمية إعادة إعداد المعلم إعدادا جيدا يرتبط ارتباطا مباشرا بتكنولوجيا إعداده، وبهذا يستطيع إتقان مادته العلمية ويراعي الدقة في تحديد موضوعاتها، ويعرف أيضا المواد التعليمية والوسائل المعينة المختلفة، وأساليب التدريس الحديثة، ويعرف كذلك خصائص المتعلمين، والفروق الفردية بينهم، وطرق تعزيز دوافعه، وأساليب تغيير اتجاهاتهم، وميولهم نحو الاتجاه المرغوب فيه) مجدي عزيز إبراهيم: 2006، ص-ص. 124-125).

لقد ألقى دخول الإنسان إلى عصر التكنولوجيا الذي يتصف بالثورية والتعقيد، على عاتق المدرسة بمسؤوليات جسيمة وواجبات عظيمة الشأن، يتمثل أهمها في الآتي:

- ✓ تعلم الطلاب كيفية مواجهة متطلبات هذا العصر، ومقابلته بكل إيجابياته وسلبياته.
- ✓ مد الطلاب بالأساليب والوسائل التي تمكنهم من التعايش بيسر، مع عصر يتسم بالتعقيد في جميع مجالاته وميادينه.
- ✓ توعية الطلاب بما تفعله الإله وما تحققه التكنولوجيا من انجازات.

فعن طريق المناهج التربوية يمكن للمدارس أن تمد طلابها بالمهارات، التي تمكنهم من إتقان التعامل مع التكنولوجيا والسيطرة عليها، وفي سبيل تحقيق ذلك ينبغي تضمين تلك المناهج التربوية المهارات المطلوبة، وبذلك تصبح دراسة المكامن والآلات جزء لا يتجزأ من المنهج التربوي (مجدي عزيز إبراهيم: 2006، ص-ص. 125-126).

1-4- مكانة الكمبيوتر في العملية التعليمية

لعله من الضروري الإشارة إلى أنه من الخطأ ربط مصطلح التكنولوجيا باستعمال الكمبيوتر والأجهزة الحديثة -كما هو شائع-، وهذه النظرة محدودة الرؤية، فالكمبيوتر نتيجة من نتائج التكنولوجيا، بينما التكنولوجيا تمتد لتعني: طريقة للتفكير وحل المشكلات، وهي أسلوب التفكير الذي يوصل الفرد إلى النتائج المرجوة أي أنها وسيلة وليست نتيجة، وأنها طريقة التفكير في استخدام المعارف والمعلومات والمهارات بهدف الوصول إلى نتائج لإشباع حاجة الإنسان وزيادة قدراته، لذا يري "اللقاني والجمال" أن التكنولوجيا تعني الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيته (<http://www.mohyssin.com>).

وفي السنوات الأخيرة بدأ استخدام الكمبيوتر في عمليتي التعلم والتعليم في الكثير من الدول خاصة المتقدمة منها، والكمبيوتر ليس مجرد وسيلة تعليمية بل هو عبارة عن عدة وسائل في وسيلة واحدة كونه يقوم بوظائف جديدة يعجز عن تحقيقها بأي أسلوب آخر فهو يوفر بيئة تعليمية تفاعلية ذات اتجاهين. كما يعتبر الكمبيوتر مدخلا أو منهجا في مجال تعليم وتعلم مختلف الموضوعات الدراسية، ومع تطور أجهزة الكمبيوتر ونظريات التعلم والتعليم تطور هذا المدخل وأصبح ظاهرة لها مدلولاتها ومبرراتها وأثارها في عمليتي التعلم والتعليم (<http://www.khayma.com>).

إن استخدام الكمبيوتر في العملية التعلم والتعليم يعد من أحدث المجالات التي اقتحمها الحاسوب ومن المعروف إن المعلمين يقومون دائما بالبحث عن وسائل تعينهم على أداء وظائفهم التعليمية من أجل الوصول إلى تعليم أفضل؛ فتارة تستخدم الصور الملونة وتارة تستخدم الأشكال المجسمة كما تستخدم السبورات والكتب وبعض الأجهزة البسيطة. وفي السنوات الأخيرة ظهرت بعض الأجهزة الحديثة مثل أجهزة التسجيل والميكروسكوب والتلسكوب وأجهزة الإسقاط الخلفية والأفلام التعليمية وأجهزة العرض السينمائي وأجهزة التلفزيون التعليمي وغيرها ورغم تعدد هذه الوسائل وتنوعها فإن كل وسيلة تخدم هدفا محددا وقد تكون هذه الوسائل معقدة في تركيبها واستخدامها في بعض الأحيان كما أنها مرتفعة الثمن مما أدى إلى إحجام الكثير من المدارس على شرائها واستخدامها (التقرير العالمي لليونسكو: 2005، ص-ص. 87-88).

وفي هذا الصدد تسعى العديد من الدول إلى وضع الخطط والبرامج لتعميم استخدام الإعلام الآلي واستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مختلف المؤسسات المدرسية، في ظل مناخ عالمي يتميز بانبهار كبير إزاء التكنولوجيا الجديدة وقدراتها السحرية، حيث تقدم هذه التكنولوجيا اليوم كمورد مهم لرفع نوعية التعليم وكذا رفع المثابرة المدرسية لدى التلاميذ، وهي محرك قادر على إحداث ثورة في التعليم والتعلم..(Jaques Delors.: 1996. P).

وقد أدى استعمال الوسائط التكنولوجية عموما في التربية والتعليم إلى ظهور مصطلحات جديدة مثل: "التعليم الافتراضي" والتعليم الإلكتروني (éducation électronique)، ويشير هذا المصطلح الأخير إلى مجال واسع لاستعمال هذه التكنولوجيا الجديدة: من العمل على الحاسوب في قاعات التعليم، إلى التواصل عن بعد مع برنامج دراسي كامل. وهو يتميز عن التعليم التقليدي بمرونة في إدارة التعلم واستقلال ذاتي في اكتساب المعارف. وتعتبر الانترنت الوسيط المفضل لهذا التعلم الذاتي غير الرسمي، حيث يسرت ظهور جامعات وثانويات افتراضية (خاصة وعمومية)، لكنها تكاد تقتصر على الدول الغنية لأنها تحتاج إلى حواسيب قوية وتوصيلات عالية التدفق وتأطير فني وعلمي متخصص للتعامل مع تحميل المواد الدراسية ومستلزماتها التربوية (ملايين من الصفحات والعمليات التفاعلية)، وهو الأمر الذي عادة ما يفوق طاقة الكثير من دول الجنوب (مجدي عزيز إبراهيم: 2006، ص. 124).

2- الانفجار المعرفي وتأثيره على المناهج التربوية

منذ العقدين الأخيرين من القرن الماضي بدا واضحا أن العالم مقبل على تغيرات جوهرية وعميقة سيكون فيها للمعرفة والمعلومات والتطور العلمي الدور البارز والمؤثر في تطور الدول والمجتمعات البشرية، وقد جسد هذا التغير تلك المنظومة من المفاهيم التي برزت وقفزت إلى مسرح الأحداث: التنمية المستدامة، التنمية البشرية، العولمة ما بعد الحداثة، الإعلام الجديد، مجتمع المعرفة، اقتصاد المعرفة، مجتمع المعلومات، الثورة، التكنولوجيا الثالثة، مجتمع الشبكات...الخ. وهي كلها مفاهيم ومصطلحات تجسد حقيقة واحدة تتمثل في أن العقود المقبلة سيكون فيها المستقبل ليس لمن يملك الثروات الطبيعية والمادية فقط بل لمن يملك المعرفة وينتجها ويتحكم في المعلومات ويستغلها بما يخدم مجالات التنمية المختلفة.

لقد أخذ يتزايد دور المعلومات في المجتمع أكثر من السابق، بشكل لم تشهده البشرية، الأمر الذي دفع بالبعض إلى تسمية هذا العصر بعصر المعلومات، وتسمية ما يحصل بثورة المعلومات، ويدعوها بالموجة الثالثة بعد موجة الثورة الزراعية ثم الثورة الصناعية. وفي هذا المجال يعتبر مجتمع المعرفة والمعلومات نظاما تشكل فيه المعرفة والمعلومات مصدرا أساسيا، الأمر الذي دفع البعض إلى تقسيم العالم - إلى مجتمع للمعرفة ومبتكرها، ومجتمع مستهلك (عبد العالي دبله: 2011، ص. 197).

فمجتمع المعرفة والمعلومات لا مجال فيه للأمية والجهل والعشوائية والفساد بشتى أنواعه، انه مجتمع تحكمه وتسيره المعرفة بنفس القدر الذي يكون فيه هذا الأخير منتجا لهذا المجتمع، إنها علاقة دياليكتيكية شديدة الارتباط. ففي ظل العولمة وعصر المعلومات والمعرفة يجب على مجتمعاتنا أن تساير هذه التطورات الحادثة أمانا ومن حولنا، وربما يكون التحدي العلمي والتكنولوجي والاستثمار فيه بالقدر الذي يسمح لنا أن ننخرط في مجتمع المعرفة والمعلومات بكل يسر اكبر التحديات التي ستواجه مجتمعاتنا العربية في المد القصير. فإما أن نتكيف مع الواقع الجديد المفروض من حولنا والذي تحكمه المعرفة والمعلومات وأما أن نبقي والى الأبد وسنظل تابعين مستهلكين لإنتاج غيرنا وما يفرضه ذلك من رهان مستقبل أجيالنا (عبد العالي دبله: 2011، ص. 198).

إن مجتمع المعرفة أو المجتمع المعرفي الذي يعرفه بعض المفكرين على أنه يعني توافر مستويات عليا من البحث والتنمية وتكنولوجيا المعلومة والاتصال (بومدين بوزيد: 2009، ص. 90)، إذن فالعالم يعيش انفجارا معرفيا غير مسبوق، بحيث يندر أن يمر يوم أو شهر دون أن تحمل لنا المجلات والصحافة المتخصصة أنباء عن اكتشافات واختراعات جديدة؛ ففي مجال الإلكترونيات على سبيل المثال تتوالى المكتشفات بحيث أصبح التراكم المعرفي يتزايد بمتوالية هندسية ويتضاعف كل 18 شهرا، ويكفي أن نعرف أنه في عام 1500 عندما اخترع «غوتنبرغ» المطبعة كان إنتاج أوروبا لا يتجاوز ألف عنوان سنويا، بينما يزيد الآن عن ألف عنوان يوميا، وإن 90% من العلماء الذين أنجبتهم البشرية خلال كامل تاريخها يعيشون الآن بيننا. كما أن غالبية هؤلاء أي أكثر من 90% منهم يعملون في البلدان المتقدمة. وتشير المعطيات إلى أن البشرية قد راكمت في العقدين الأخيرين من المعارف مقدار ما راكمته طوال الآلاف السنين السابقة التي شكّلت التاريخ الحضاري للإنسانية.

عندما نتحدث عن تطبيق الأفكار وتحويلها إلى أدوات وخدمات فإننا نقصد التكنولوجيا/التقنية. والتكنولوجيا ذات طبيعة اقتحامية وتحويلية، بمعنى أنها تقتحم المجتمعات سواء كانت بحاجة إليها أو غير رغبة فيها، وذلك من خلال ما تقدمه من سلع وخدمات وحاجات جديدة. وغالبا ما تكون التكنولوجيا الأحدث أحسن أداء وأرخص سعرا وأصغر حجما وأخف وزنا وأكثر تقدما وتعقيدا من سابقتها. كما أن المعرفة والمعلومات اللازمة لإنتاجها أكثر كثافة وتتطلب ارتفاعا متزايدا للقدرات البشرية من علماء ومطورين وتقنيين. ولعل من أهم التطورات التكنولوجية التي شهدتها العالم في العقود الأخيرة:

- ✓ طيران مفرط الصوتية (خمسة أضعاف سرعة الصوت).
- ✓ الهندسة الجينية والتقانة الحيوية بآفاقها الواعدة (الاستنساخ).
- ✓ مواد مخلفة جديدة لم تكن موجودة في الطبيعة كالألياف الضوئية والبلورات السائلة والخزفيات عالية التوصيل وألياف الكربون وتطبيقات الليزر وغيرها.
- ✓ الاندماج بين ثورة الاتصالات والكمبيوتر مع إمكانية الاتصال اللحظي التي تسمح بالحوار عبر المحيطات.
- ✓ تزايد إنتاج وتوليد المعرفة واكتشافها المتواصل من الخزان اللانهائي (الطبيعة) والاعتماد على هذه المعرفة في إنتاج وتوليد السلع والخدمات.

وبشكل مختصر تم اكتشاف القوانين الأساسية للعلم في مجالات المادة والحياة والعقل من خلال تحطيم نواة الذرة، وفك شيفرة نواة الخلية الحية، وتطوير الكمبيوتر الإلكتروني وما سبقهما من اكتشاف لقوانين الكم/ الكوانتم على يد اينشتاين وهايزنبرغ. ومن الواضح أن هذه الحقول الثلاثة التي تشكل أعمدة العلم الحديث قد فتحت آفاقاً غير مسبوقة من إمكانات التقدم في المستقبل (كريم أبو حلاوة: 2009، ص-ص. 10-7).

وهذا ما عبر عنه الطيار والمؤلف الفرنسي "أنطوان دو سان أكزوبيري" في مذكراته المنشورة عام 1939، تحت عنوان «الريح والرمال والنجوم». حيث يقول: "شيئا فشيئا ستصبح الآلة جزءا من الإنسانية..". وكان "دو سان أكزوبيري" يتحدث في سياق كتابه عن الطريقة التي يميل بها الناس إلى

الاستجابة للتكنولوجيا الجديدة مستخدماً كمثال التقبل البطيء للسكك الحديدية في القرن التاسع عشر، وقد وصف الطريقة التي شجبت بها في البداية المحركات القاذفة للدخان دوية الصوت للقطارات البدائية بوصفها وحوشاً معدنية. ثم أخذت المدن تشيد معاً مزيداً من خطوط السكك الحديدية محطات للقطارات وتدفقت البضائع والخدمات، وتوافرت وظائف وأعمال جديدة مثيرة للاهتمام وت ثقافة حول هذا الشكل الجديد للنقل وتحول الإعراض إلى قبول بل وإلى تحبذ (بيل غيتس: 1998، ص19).

كما ظهرت مفاهيم جديدة في هذا السياق ومنها: "اقتصاد المعرفة"، حيث لم تعد المجتمعات قائمة بصورة أساسية على إنتاج السلع المادية فحسب، بل تجاوزت هذه المرحلة إلى إنتاج المعرفة، وترتبط نشأة اقتصاد المعرفة بتطور وظهور قاعدة واسعة من المستهلكين الملمين بالتقانة الذين قطعوا أشواطاً جديدة في تقدم مجالات الحياة في نواحي الحوسبة والترفيه والاتصالات (أنتوني غدنجز: 2005، ص. 738).

وتحتل الساحة العالمية اليوم بالنشاطات السياسية والمؤتمرات التربوية التي تسعى إلى بناء منطق جديد يكفل للتربية المدرسية أن تتجاوز التحديات التي تحيط بها ويمنحها القدرة على مواكبة عصف الحضارة التكنولوجية المتقدمة، وعلى احتواء التفجر المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتقدم والتنوع. لقد تجاوزت ثقافة الإنسانية التكنولوجية حدود كل تصور، وفاق ومضات كل خيال، وفي خضم هذه التغيرات العاصفة التي أحاطت بالمجتمع الإنساني بدأت الأنظمة التربوية تتصدع وتتداعى أمام هذا المد الحضاري الأسطوري الذي يهدد المعايير والأسس التقليدية التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية. وإزاء هذه التحديات الجديدة أخذت الإنسانية على عاتقها مسؤولية إعادة بناء أنظمتها التعليمية، لتكون قادرة على التواصل مع تطور الحياة، بروح متفائلة وطاقات متجددة تتيح لهذه المجتمعات القدرة على الإحاطة بإفرازات الحضارة المادية واندفاعاتها (<http://www.ibtesama.com>).

3- التربية الديمقراطية وتأثيرها على المناهج التربوية

أصبح معيار ديمقراطية التعليم هو المعيار الأساسي في تقييم الأنظمة التعليمية في عصرنا الحديث، حيث أصبح التعليم يستهدف بالدرجة الأولى تحقيق مبادئ الديمقراطية، من خلال المساواة وتكافؤ الفرص وحرية التعليم (أحمد عبد الله: 2001، ص. 23).

3-1- مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم

وإذا كان البعض يعتقد أن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية إحدى ثمار الثورات والحركات التحريرية المعاصرة، فإنه في حقيقة الأمر له جذوره التاريخية حيث تعرض له كثير من الفلاسفة والمفكرين عبر التاريخ، وفي مقدمتهم الفيلسوف الإغريقي أفلاطون رائد الفلسفة المثالية في التربية، والذي نادى بأن كل فرد في المجتمع غنيا أو فقيرا، ذكرا أو أنثى سيدا أو عبدا يملك قوى النفس الثلاثة: العقلية والغضبية والشهوية، وأن الفروق بين الأفراد في هذه القوى هي فروق في الدرجة فقط ومن ثم وجب المسؤولين عن النظام التعليمي في مجتمع مدينته الفاضلة توفير فرص متكافئة لكل فرد للتعبير عما بداخله من قوى حتى يستطيع أن يفيد نفسه و مجتمعه. و تبعه كثير فلاسفة العصور القديمة ومفكري الحضارة السلامية والنهضة الأوروبية وغيرهم (علي السيد محمد الشخبي: 2002، ص. 239).

لقد كان لمجموعة من العوامل دور أساسي في الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية، تحتمي بها لإلغاء الفوارق والتميزات الطبقية وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع. غير أن ما يلاحظ من النماذج المختلفة للديمقراطيات التعليمية كالنموذج (الإنجليزي، الروسي والفرنسي) كما يذكر "جون فريزي" أنها لم تركز إلا تصنيفا آخر للتفاوت والتميزات الطبقي مما جعل من هذا المبدأ مبدأ شكليا أكثر منه مبدأ حقيقيا، وهذا ما يدعو إلى إعادة تحديد مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة، ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافيا ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات الاجتماعية المختلفة، فيرى "جون فريزي" أن الاختلاف في الفرص التعليمية ظاهرة موزعة على النظام العالمي، ففي كل بلد ينال سكان المدن من التعليم أكثر مما يناله سكان الريف. و ينجح سكان المدن أكثر من سكان الريف أيضا، وفي كل بلد يكون نجاح أبناء الوالدين من أصحاب المهن والوظائف الإدارية أكبر من نجاح أبناء العمال اليدويين. (علي براجل: بدون سنة، ص - ص. 107 - 111)

ونظر لهذه الظواهر اللامتجانسة تربويا واجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من

السكان في متناول جميع الأطفال. وهناك ظاهرة أخرى لافتة للانتباه في الإصلاحات التربوية العالمية، وهي أن بعض الدول لم تتمكن من تحويل مبدأ الديمقراطية التعليمية الذي يختلف في مفهومه ومضمونه من نظام سياسي إلى آخر، ولهذا فهو كثيرا ما يرتبط بايدولوجيا الدولة، وقد ظهرت في كثيرا من الإيديولوجيات السياسية على الوجه التطبيقي لما تبنته من قيم ومبادئ.

فمبدأ العدالة والحرية والمساواة مثلا لا يتحقق في المجتمع بالممارسة الشكلية للسياسة وإنما بالممارسة الفعلية للديمقراطية التعليمية التي تقضي على جميع مظاهر التفاوت والتناقضات الاجتماعية وتوفر الفرص المتكافئة للجميع بصرف النظر عن مواقعهم الجغرافية أو وظائف آبائهم أو منزلتهم الاجتماعية، بهذه الصيغة يصبح مفهوم الديمقراطية يتجاوز في مبدئه الصيغة السياسية الضيقة إلى الصيغة الإنسانية الشاملة فتصبح كما يقول عنها "جون ديوي": "شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة فهي أولا وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية و في الخبرة المشتركة القابلة للانتقال و التوسع". فلا تبقى مجرد شعار سياسي أو قانون تشريعي تطبقه الفئة الحاكمة على الفئة الشعبية المحكومة المحرومة من حقوقها و المسلوقة من حريتها. (علي براجل: بدون سنة، ص. 112).

4- حقوق الإنسان وتأثيرها على المناهج التربوية

إن صدور الميثاق العالمي لحقوق الإنسان جعل قضية حقوق الإنسان من القضايا التي تحظى باهتمام عالمي بالغ، خاصة مع تزايد الحروب وانتشار الاضطهاد والتعصب والتفرقة العنصرية، وتسعى البشرية جاهدة لأن تعطي الإنسان حقوقه الكاملة بغض النظر عن جنسه أو معتقده أو لونه، ولذا سعت دول العالم وشعوبه إلى إقرار هذه الحقوق والعمل على حمايتها وصيانتها، وقد أجمع العالم على ذلك من خلال إقراره للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر من عام 1948، والذي جاء في ديباجته: " لما كان الاعتراف بالكرامة المتأصلة في جميع أعضاء الأسرة البشرية وبحقوقهم المتساوية الثابتة هو أساس الحرية والعدل والسلام في العالم، ولما كان تناسي حقوق الإنسان وازدراءها قد أفضى إلى أعمال همجية آذت الضمير الإنساني، وكان غاية ما يرنو إليه عامة البشر انبثاق عالم يتمتع فيه الفرد بحرية القول والعقيدة ويتحرر من الفزع والفاقة" (سعيد حارب: 2000، ص. 36).

وقد تزايد ظهور منظمات المجتمع المدني في المجتمعات المعاصرة، هذه المنظمات التي فعلت نشاطها وأخذت تدخل فيما بينها بشبكات من العلاقات التي تتجاوز حدود الدول سعياً إلى تحقيق التنمية البشرية المستدامة بكافة جوانبها. يمكن تعريف منظمات المجتمع المدني: " بأنها مختلف الأبنية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تنتظم في إطارها شبكة معقدة من العلاقات والممارسات بين القوى والتكوينات الاجتماعية في المجتمع والتي تحدث بصورة دينامية ومستمرة من خلال مجموعة من المنظمات التي تنشأ وتعمل باستقلالية عن الدولة. وتتمثل هذه المنظمات بمختلف التنظيمات المتعلقة بحقوق الإنسان والتعليم والمرأة والبيئة والقضاء على الفقر وكذلك الاتحادات والنقابات والجمعيات ذات النشاطات الصناعية أو التجارية أو المهنية، ويعد نمو منظمات المجتمع المدني أمراً ضرورياً لبناء المجتمع الديمقراطي القائم على أساس الشفافية والمساءلة وإقامة الحكم الصالح، فضلاً عن تمكين الناس وتوحيد حاجاتهم والضغط على الحكومات للأخذ بها وتحقيقها.

فمنظمات المجتمع المدني تعد بمثابة حلقة وصل بين المجتمع والدولة من خلال توحيد مطالب الناس ومحاولة الضغط على الحكومات للأخذ بها وتحقيقها وكذلك ممارسة عمل الرقابة والحاكمة والمساءلة على عمل الحكومات وهو ما تتطلبه التنمية البشرية المستدامة (رعد سامي عبد الرزاق التميمي: 2008، ص. 161).

وتذهب الدكتورة أميمة عبود في دراسة لها حول: "الخصوصية الثقافية وسياسات حقوق الإنسان"، إلى أن مفهوم حقوق الإنسان لا يعبر عن قيم أخلاقية عالمية بل هو مجموعة من الإجراءات والاستخدامات لذات تسعى للعالمية ولها لغتها ومنطقها في التعبير عن حقوقها العملية والبراجماتية، فأصبح مفهوم حقوق الإنسان يربط باتساق بين مجموعة من الشروط والأفكار التي تتسم بالعقلانية؛ بدءاً من استخدام فكرة التعاقدية ثم فكرة المساومة وعوائقها وأخيراً فكرة الاعتراف بالصفقة الرابحة في إطار سياق ثقافي استقرت فيه هذه المفاهيم واستخداماتها، مما يؤكد أنه ليس لمعنى أي مفهوم أي وجود مستقل ولكنه يعتمد بالأساس على التبريرات التي نستخدمها ونقوم ببنائها في أزمنة وأمكنة مختلفة (<http://www.hewaronline.net>).

5- وسائل الإعلام والاتصال وتأثيره على المناهج التربوية

يرى "أنتوني غيدنجز" أن هناك عددا من الأسباب الموضوعية القوية التي تدعونا للاعتقاد بأننا نمر بمرحلة تاريخية انتقالية رئيسة. علاوة على ذلك فإن التغيرات التي تؤثر فينا لا تتحدد بمنطقة معينة من الأرض، وإنما تمتد إلى كل مكان تقريبا. كما يذهب "غيدنجز" إلى أن هذا العصر قد تطور تحت وطأة العلم والتقنية والتفكير العقلاني التي تمتد جذورها إلى القرنين السابع عشر والثامن عشر بأوروبا، فقد تشكلت الثقافة الصناعية الغربية بمرحلة التتوير من خلال كتابات المفكرين الذين عارضوا تأثير الدين والعقيدة وحاولوا إبدالها بمقاربات فكرية للحياة العملية. ومن أهم الأفكار التي روجوا لها أن العالم لا بد من أن يكون أكثر استقرارا ونظاما كلما ازداد تقدم العلم و التقنية. وهي الفكرة ذاتها التي نادى بها "ماركس" الذي أثرت أفكاره في مرحلة التتوير بقوة. فقد توقع العديد من المفكرين الاجتماعيين أمثال "ماكس فيبر" أن مجتمعا عظيم الاستقرار نكون فيه جميعا مجرد أجزاء صغيرة في آلة اجتماعية وبيئية ضخمة (أنطوني غيدنجز: 2000، ص-ص. 17-18).

لكن "غيدنجز" يعارض تلك الفكرة بالرجوع إلى واقع العالم اليوم، الذي لا يستشعر منه ذلك، ولا يبدو كما توقع هؤلاء، فبدل أن يكون تحت سيطرتنا باطراد، يبدو أننا نفقد السيطرة عليه إنه عالم جامح. إن العولمة تؤثر أيضا على الحياة اليومية للإنسان العادي بالطريقة نفسها التي تؤثر فيها على الأحداث العالمية.

وتشهد المجتمعات الإنسانية نقلة نوعية أحدثتها تكنولوجيا المعلومات، هذه التكنولوجيا هي وليدة التلاقي الخصب للعديد من الروافد العلمية والتكنولوجية والتي يترأس قممها ثالوث: تكنولوجيا الكمبيوتر ونظم الاتصالات وهندسة التحكم التلقائي. وبينما تتعدد الآراء وتتناوب إزاء هذه الظاهرة العالمية، وآثارها المرتقبة على المدى القريب والبعيد، إلا أنها تتفق جميعا في أن تكنولوجيا المعلومات تختلف اختلافا جوهريا عن سوابقها، وأنها قد أصبحت بالفعل عاملا حاسما في تحديد مصير عالما دولا وأفرادا (نبيل علي: 1994، ص-ص. 12-13).

وهناك تحد آخر يواجه العملية التربوية والمجتمعات العربية بشكل عام تستحيل مجابهته بالهرب إلى الماضي، أو استخدام أدواته الفكرية وأنماط علاقاته الاجتماعية. التحدي الثاني المتمثل في الثورة

الإعلامية التي أصبحت اليوم قد أصبحت أمرا واقعا من المستحيل تجاوزه، فالانتشار الهائل لوسائل الإعلام من شأنه أن يحدث تغيرات هائلة في البنى الذهنية وأنماط التفكير وصيرورة اتخاذ القرار في مختلف المجالات، ما من شأنه أن يؤثر بشكل أو بآخر على مشروع صناعة الإنسان الذي من المفترض أن تضطلع به العملية التربوية وحدها. فهذا الاختراق الثقافي من خارج الحدود الجغرافية والثقافية الوطنية لمختلف أنساق القيم المحلية وأنظمة إنتاج الثقافة الوطنية، أصبح يتوافق والحديث عن الإنسان العالمي ومواطن الانترنت المندرج في مجتمع كوني واحد متحرر من انتماءاته اللغوية والقومية والثقافية والدينية والجغرافية. تعرض على الشاشات الصغيرة أنماط من التفسخ الأسري تبدو طبيعية، كذلك ممارسات الجنس والإباحية وأنماط شتى من الخلل الاجتماعي المتناقضة مع القيم المحلية. والمجتمعات الغربية تستوعب مثل تلك الاختلالات، بينما يستحيل على المجتمعات العربية أن تستوعبها دون هدم ركن أساس من الهوية. أي إننا بصدد عولمة الأنا، وتحويل الهوية من ثم إلى مجرد أسطورة، والسير نحو التتميط الثقافي من خلال تدمير الثقافات المحلية، وتمير نموذج ثقافي واحد يسهم في وأد حاسة النقد والمناعة الثقافية لدى المتلقي الذي يصبح قابلا لتمرير جميع القيم والمواقف السلوكية وتلقيها دون اعتراض عقلي أو مناعة نفسية.

تحديان وخطورتان يتمخض عنهما الفشل في توجيه العملية التربوية بما يخدم التنمية الاجتماعية وصياغة الإنسان المؤهل لأن يلعب دور قوة الإنتاج الأساس في مجتمع تنموي ديمقراطي تقدمي. رصد الدكتور "إبراهيم بدران"، الباحث الأردني في قضايا الثقافة، ظاهرة الفجوة بين ثقافتين داخل المجتمع العربي الواحد: ثقافة النخبة والثقافة المجتمعية. واعتبر الباحث الفجوة هذه أحد معالم التخلف الاجتماعي، فكتب يقول "هذه الفجوة تتسع في المجتمعات المتقدمة فقط في الجوانب التخصصية الدقيقة أو في الإبداعات الطليعية الجديدة. ولكنها تضيق تماما في الحياة اليومية وفي أسلوب التفكير وفي الاحتكام إلى العلم والعقل وفي الارتباط بمتطلبات المجتمع المدني، وفي الالتزام بالقانون وحسن الحاكمية، وفي الاشتراك في منظمات المجتمع المدني وكل النشاطات الاجتماعية المتعلقة بالإنتاج السلعي والخدمي والمعرفي". في هذه المجالات ترتقي ثقافة المجتمع عامة إلى مستوى ثقافة النخب، وذلك بفضل البرامج التعليمية في البلدان المتقدمة (<http://www.ibtesama.com>).

1- 5- تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية والتعليم

أدى استعمال "تكنولوجيا الاتصال" في التربية والتعليم إلى ظهور مصطلحات جديدة مثل: "التعليم الافتراضي" والتعليم الإلكتروني، ويشير هذا المصطلح الأخير إلى مجال واسع لاستعمال هذه التكنولوجيا الجديدة: من العمل على الحاسوب في قاعات التعليم على التواصل عن بعد مع برنامج دراسي كامل. وهو يتميز عن التعليم التقليدي بمرونة في إدارة التعلم واستقلال ذاتي في اكتساب المعارف. وتعتبر الانترنت الوسيط المفضل لهذا التعلم الذاتي غير الرسمي، حيث يسرت ظهور جامعات وثانويات افتراضية (خاصة وعمومية)، لكنها تكاد تقتصر على الدول الغنية لأنها تحتاج إلى حواسيب قوية وتوصيلات عالية التدفق وتأطير فني وعلمي متخصص للتعامل مع تحميل المواد الدراسية ومستلزماتها التربوية (ملايين من الصفحات والعمليات التفاعلية)، وهو الأمر الذي عادة ما يفوق طاقة الكثير من دول الجنوب (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة: 2005، ص- ص. 87-88).

لقد غيرت التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال من طريقة تواصلنا مع الآخرين، حيث لم يعد الحضور الشخصي ضروريا للتواصل مع مرسلي أو مستقبلي المعلومات المتعلقة بالأنشطة التربوية، التعليمية والبحثية. كما تغيرت طريقة تعاملنا مع مواد هذه الأنشطة استقبالا، ومعالجة، وتخزيناً، وتوزيعاً، وذلك بالاتجاه الإيجابي.

فلا احد يمكنه إنكار القيمة المضافة لهذه التكنولوجيا المعلوماتية على العمليات التربوية. ولكننا لا يمكن أن نجعلها تقتصر على الجانب الكمي (عدد الحواسيب والشبكات المدخلة) لأن الأهم هو فيم تستعمل وكيف تستعمل. فقد تستعمل لمجرد الزينة المكتنية، لتدعيم ممارسات قديمة بوسائل رقمية أو لتجديد وإعادة هندسة العمليات التربوية.

وهناك من المربين من يعتبر هذه التكنولوجيا متعددة الوسائط فرصة طيبة يجب استغلالها لتوسعة دائرة مستقبلي رسائله المعرفية وجعلها أكثر تشويقاً.

ومنهم من يرى بأن الإعلام الآلي وسيلة مستقلة مكملة لما يقوم به في قاعة الدراسة، ولذلك فهو يأخذ المتعلمين بين الحين والآخر إلى قاعة الإعلام الآلي (معالجة النصوص، لغات البرمجة، الإبحار

في الانترنت، ألعاب...)، وفي هذه الحالة تتحول أجهزة الإعلام الآلي إلى هدف دراسي بدلا من وسيلة عمل (فضيل دليو: 2010، ص. 122).

ومع ظهور الانترنت تغيرت العديد من المفاهيم ودخلت حيز الاستهلاك التكنولوجي العديد من المفاهيم والعادات الجديدة، زادت من أهمية أجهزة الإعلام الآلي، والانترنت **internet** هي شبكة عالمية من الروابط بين الحواسيب، تسمح للناس بالاتصال والتواصل مع بعضهم واكتساب المعلومات من الشبكة الممتدة إلى جميع أرجاء الأرض، بوسائل بصرية وصوتية ونصية مكتوبة، وبصورة تتجاوز حدود الزمان والمكان والكلفة وقيود المسافات - وتتحدى في الوقت نفسه سيطرة الرقابة الحكومية (أنتوني غينجز: 2005، ص 738).

وأخيرا هناك من يفضل أن تكون قاعة الإعلام الآلي ومسئولها حليفين تربويين له، مثلها مثل المكتبة، أي فضاء يستعين به كل من المعلم والمتعلم في إيجاد أحسن استعمال للمواد الرقمية المتوفرة محليا أو على الشبكة لحل المسائل المطروحة: ماهية العمل، والإستراتيجية، والانجاز الجيد، يتكفل بثلاثتها المعلم وتلامذته. أما الوسيلة والكيفية فيشتركوا في اختيارهما مع مسئول القاعة أو مع متخصصين خارجيين (فضيل دليو: 2010، ص. 122).

ومن هذه الزاوية يكون استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال من طرف المتعلمين مرتبطا بالمقاربة التربوية المعتمدة من طرف المعلم في سبيل تفعيل نشاطهم باستعمال موارد رقمية. فقد يكون هذا الاستعمال حسب "غالبس":

➤ ناقلا في الغالب: عندما -مثلا- يكلف المعلم تلامذته بالبحث في الانترنت أو في موسوعة رقمية عن معلومات تعتمد كقواعد بيانات لتقديم عروضهم.

➤ تجريبا وظرفيا خصوصا، يستهدف دعم اكتشاف أو اكتشاف مفاهيم أو تراكيب: عندما يطلب -مثلا- من التلاميذ اللعب بنموذج افتراضي للوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة حول تفسير كيفية عمل ظاهرة معينة أو مدى تأثير عوامل محددة على عمل نظام معين.

➤ تعاونيا وإبداعيا أساسا، عندما-مثلا- يطلب المعلم من تلامذته القيام بمشروع جماعي، والبحث بمعية زملاء من مناطق أخرى حول مسألة معينة، واستكشاف طرق مختلفة لإنجاز العمل نفسه، وعندما تتكون لهم أفكارهم الخاصة يتفاعلون بها بواسطة الوسائل الرقمية التي يرغبونها.

المهم هو توفير وسط تعليمي تدريجيا للمتعلمين بالتحكم في الوسائط الاتصالية التعليمية والتفاعل معها مباشرة، بالتجربة والخطأ ومع زملائهم ومعلميهم. ويسمح من جهة أخرى للذين لديهم إمكانيات قاعدية معتبرة في مجال الإلكترونيات (وهم أغلب الأطفال والشباب)، من استغلالها لدفعهم للقيام بمهام تعليمية مهمة ومفيدة. فهم يقضون وقتا أطول في الألعاب الالكترونية، مع الانترنت والحواسيب من الذي يخصصونه للمدرسة، كما أثبتت ذلك العديد من الدراسات (فضيل دليو: 2010، ص. 123).

ويذهب البعض إلى القول بأن المرحلة الراهنة -عالميا، بشكل عام هي مرحلة تفكك العلاقة بين الثقافة والمجتمع، والتي انحلت وتفككت وسائطها. والمقصود بتفكك العلاقة بين الثقافي والاجتماعي، هو انحلال الوسائط التعبيرية التقليدية بينهما والتي كانت تشد أحدهما إلى الآخر، عبر الفعل الاجتماعي. هذا التفكك كظاهرة عامة له تفسيره السوسيولوجي و لكن وحدات التحليل التقليدية، كالأُسرة أو القبيلة أو الدولة أو الطبقة أو النخبة لم تعد وحدات مناسبة لتحليل و تفسير العلاقة بين الثقافة والمجتمع. ذلك أنها لم تعد وسيطا نشطا في هذه العلاقة أو بتعبير آخر، لأن العلاقة السائدة اليوم لم تعد تحتاج إليها، لا كمنتج لها ولا كمعبر عنها، لأنها ثقافة مندفعة نحو تجاوز الهويات الاجتماعية. بعد أن كان الأصل الاجتماعي للثقافة من المسلمات وبعد أن تواصل النقاش حول عوامل وأشكال إعادة إنتاج هذه الثقافة في المجتمع، أصبحت الهويات الجماعية للثقافة تبدو غير محددة، أصلا وانتشارا.

على أن الحديث عن انحلال الوسائط التعبيرية التقليدية بين الثقافي والاجتماعي، لا يعني أن هذه الوسائط كمؤسسات أو كقوى اجتماعية قد انحلت بالضرورة، ولكن يعني أن الثقافة المعبرة عنها، وضعا ووعيا وصراعا، هي التي انحلت في ثقافة سائدة تتزايد صعوبة التصنيف الاجتماعي، اعتمادا عليها.

وإذا كان من الواضح أن المعرفة والتكنولوجيا كانا في العصور السابقة يسيران بخطى بطيئة نسبيا، فإن تطورهما في يومنا هذا-وبالأخص منذ نهاية الحرب العالمية الثانية - بدأ يأخذ شكل قفزات هائلة

ومتلاحقة الأمر الذي يجعل المرء حتى ذلك الذي على درجة عالية من الثقافة - يشعر بصعوبة متزايدة في ملاحقة واستيعاب هذا التدفق الهادر من إنجازات العلم والتكنولوجيا.

ومع ذلك وبقدر ما تعقدت العلوم والتكنولوجيا وازدادت إنجازاتها وتعمقت وتوسعت الآثار التي تتركها على مختلف نشاطاتنا بقدر ما تعاظمت ضرورة ملاحقة هذه الآثار بهدف تحليلها وفهمها لاستغلال إيجابياتها والتقليل من سلبياتها والتي لو تركت لشأنها فإنها تعمل على تفكيك المجتمع والقيم التي يقوم عليها فالعلم والتكنولوجيا يتطوران بسرعة أكبر بكثير من قدرتنا على فهم الآثار التي تولدناها ومن اتخاذ الترتيبات والتدابير الاجتماعية اللازمة التي واجهتها. بل يمكن الذهاب إلى أبعد من ذلك القول بأن مسألة فهم الآثار المترتبة على تطور العلم والتكنولوجيا والتحكم بسلبياتها لم تعد ترفاً بالنسبة للمجتمع والإنسانية بل أصبحت «ضرورة للحفاظ على الجنس البشري نفسه» (كرم أنطونيوس: 1990، ص. 12).

وانطلاقاً من اعتبار أن للعولمة في المجال التربوي مظاهرها السلبية كما أن لها مظاهرها الإيجابية، وهي كلها جوانب ينبغي اعتبارها تحديات يجب أخذها بعين الاعتبار لأنها تساعد على رسم وتبين متطلبات للإصلاح. ومن هذه المظاهر ذات الطابع الإيجابي هو التدفق المعلوماتي الكبير، الذي يشكل تحدياً أمام الحكومات والأفراد من أجل تقليص الفوارق المعرفية والتكنولوجية التي تفصل بلداننا عن البلدان الرائدة. إن التغيرات المصاحبة للعولمة تعمل على الحث على توفير المزيد من الحريات السياسية والاجتماعية والثقافية، مما يعني وجوب الالتزام بنشر القيم الديمقراطية في المجال التربوي وغيره، واعتبار المدرسة أداة فاعلة في المساهمة في هذا التحول الديمقراطي، بوصفها مجتمعاً مصغراً يمارس فيه التلميذ حريته، وتنمو فيه خصائصه الاجتماعية. علاوة على ذلك فإن منظومة العولمة تحمل في طياتها خطاباً إنسانياً ينبغي استثماره ليصبح الإنسان محور أهداف المناهج التربوية، وفضاء لتعليم مبدأ التعايش السلمي، والتقارب الثقافي بين المجتمعات والثقافات، وعلى فكرة المصير المشترك للإنسانية، وتعزيز الإحساس بضرورة العمل لتفادي الكوارث البيئية والصحية ومآسي الحروب.

وكما تعتبر هذه الجوانب تحديات يتطلب أخذها بعين الاعتبار، فإنه ينبغي اعتبار التجليات السلبية، تحديات يجب مجابهاها، وذلك مثل كون العولمة ذات طابع تغريبي، ينبع من التجربة والنزعة الأوروبية الغربية، المتمركزة حول الذات الغربية، ومن الجوانب الأخرى لخصائص العولمة المراد فرضها

هو طابعها العلماني، الذي يدفع إلى محاولة تجفيف منابع الدين داخل مؤسسات التربية (<http://knol.google.com>).

ويقترح الدكتور "محسن مصطفى" في كتابه "التربية وتحولات عصر العولمة"، جملة من المؤشرات حول الأسس والمبادئ والسياسات التي ينبغي أن يعتمد عليها عند وضع مناهج مدرسة المستقبل وتحديد محتواها وأهمها (مصطفى محسن: 2005، ص. 13):

- 1- النظر إلى المناهج على أنها منظومة متكاملة، وتحديد آلية إعدادها التي تراعي تعدد الجهات المشاركة في اختيار مضامين محتواها، وعدم اقتصار ذلك على المختصين، وذلك بسبب تسارع إنتاج المعرفة وإنتاج التقنية وزيادة وسائل الإعلام والاتصال، مع المراجعة الدائمة والمستمرة لها.
- 2- أن تحدد المواد الأساسية التي يجب أن يتعلمها التلميذ في مدرسة المستقبل، بما يحقق تكيف خريج هذه المدرسة مع متغيرات العصر ومتطلبات المجتمع.
- 3- إيلاء مناهج اللغة العربية عناية خاصة للارتقاء بمستوى تعليمها واكتساب مهاراتها بوصفها اللغة الأم وأداة التواصل التاريخي والاجتماعي والثقافي والعلمي، ووسيلة لتأكيد الهوية العربية.
- 4- الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية بوصفها قنوات ووسائل الاتصال بالعالم الخارجي والحضارة الإنسانية.
- 5- التوسع بالمعارف العلمية الحديثة في محتوى المناهج والتركيز على المجالات الأساسية الهامة لمجتمع القرن الحادي والعشرين، والمتمثلة في: موضوعات البيئة، المعلوماتية، علوم الاتصال، والعلوم الدقيقة، والثقافة، بالإضافة إلى الموضوعات التقليدية في العلوم والإنسانيات وموضوعات العلوم الدينية والإعلامية والثقافية.
- 6- تنظيم المنهج بما يمكن الفرد من التعلم الذاتي والتعلم المستمر وتوفير التعليم لمقابلة الاحتياجات الخاصة.
- 7- التركيز على منظومة القيم الوطنية والقومية والأخلاقية لمواجهة التغيرات الناجمة عن التطور العلمي والتقني.

- 8- تخصيص مساحات أوسع للنشاطات العلمية والتجارب التطبيقية في المناهج التربوية، بما يسهم في تكوين المهارات الحياتية وربط المعارف بالبيئة والحياة.
- 9- بناء المناهج التربوية بما يخدم التوجه نحو التعليم التعاوني والإبتكاري والاستكشافي الذي يركز على مشاركة المتعلم ونشاطه، وتعزيز الدور الإشرافي والتوجيهي للمعلم.
- 10- أن توضع مواصفات للكتب المدرسية والبرمجيات والمواد التعليمية الأخرى المسموعة والمقروءة والمرئية المطلوبة للمدرسة.
- 11- العمل على إحداث مراكز لتطوير المناهج التربوية تسهم في إعداد المناهج وتطويرها بشكل مستمر.
- 12- تحقيق التكامل الأفقي والرأسي في بناء المناهج التربوية بما يمنع التداخل والتكرار.

ثالثاً- المداخل النظرية للإصلاح التربوي في ظل التحديات العالمية

هناك العديد من المداخل في هذا الإطار وسنكتفي بإيراد مدخلين اثنين هامين، وهما المدخل الاستراتيجي والمدخل البراغماتي:

1- مدخل التخطيط التربوي الاستراتيجي

يعد التخطيط الاستراتيجي امتداداً للتخطيط العلمي الذي ظهر في عشرينيات القرن الماضي، حيث استخدم كمصطلح بديل للتخطيط بعيد المدى، عندما تزايدت عيوب التخطيط الذي كان سائداً آنذاك وما اصطلح على تسميته بالتخطيط الاستاتيكي الذي يغلب عليه الوقوف على الأوضاع الراهنة المتاحة، والنمو الخطي، لينتقل إلى التخطيط الديناميكي الذي يؤثر بفاعلية في توجيه مسيرة النظام التعليمي (أحمد علي الحاج محمد: 2011، ص. 44).

ويعرفه "براون" و"مارشال" بأنه: "العملية التي تصمم لنقل المؤسسات التربوية (أو غير التربوية)، من خلال فهم التغيرات في البيئة الخارجية، وتقييم القوى الداخلية، من أجل تطوير رؤية للمستقبل المنظور، وتحديد الطرق المستخدمة لإنجاز تلك المهام، وتطوير خطط لتمويل المؤسسة وتطبيق تلك

الخطط، ووضع نظام المراقبة وتحديد المتغيرات الضرورية والتعديلات التي يمكن إجراؤها على تلك الخطط (أحمد علي الحاج محمد: 2011، ص. 51).

ولعل أبرز الدوافع والمبررات التي تحتم الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي في ما يأتي:

- سرعة التغيرات التي تشهدها المجتمعات المعاصرة بصورة تجعل مستقبل أي بلد أو مؤسسة غير آمن وغير مستقر، واحتمالات تدهوره واردة.

- حولت العولمة العالم إلى قرية كونية واحدة في حالة اعتمادات متبادلة، وتخضع لتأثيرات متباينة؛ مما يخرج الدول والمؤسسات من دائرة المحلية والوطنية إلى دائرة العالمية؛ الأمر الذي يفرض عليها التغير المستمر إذا أرادت أن تبقى وأن يستمر وجودها.

- في ظل المتغيرات السريعة والتحولات الجذرية في شتى أوجه الحياة المعاصرة من الصعوبة بمكان تبني فرضيات الاستمرارية والتراكمية، ومد اتجاهات الماضي الحاضر إلى المستقبل -في ظل هذه التغيرات- يعد بمثابة التراجع إلى الوراء.

- تزايد الضغوط والتدخلات الخارجية العالمية والإقليمية المباشرة وغير المباشرة على مختلف الدول وخاصة دول العالم الثالث؛ مما يفرض عليها البحث عن مخارج وحلول بفكر وأسلوب جديدين، وإلا واجهت الاحتواء والتبعية الكاملة للخارج، فنظم التعليم ومؤسساته إذ يصعب عليها أن تقوم بأدوارها كاملة الوظائف والمسؤوليات، وأن تغدو أساس النهضة القادمة بتفكير نمطي الشكل والمضمون (أحمد علي الحاج محمد: 2011، ص- ص. 29-30).

فالمجتمعات الإنسانية تتسم بالديناميكية والحركة، وتنعكس هذه السمة بالضرورة على التربية، ومن ثم على المناهج التي يجب أن تتسم هي الأخرى بالتطوير حتى تواكب ما يطرأ على المجتمع من تغييرات، وهنا تكمن فلسفة التطوير وأهميته؛ لأن المدرسة من خلال المنهج يجب أن لا تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع فحسب، بل عليها أن تقود هذه التغيرات وتؤدي إليها أيضا (فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة: 2000، ص- ص. 24-26).

إن التغيرات السريعة والعميقة في شتى أوجه حياة المجتمعات المعاصرة أدت إلى تشكل اتجاهات فكرية جديدة، أحدثت تحولات جوهرية في التخطيط الاستراتيجي، وفتحت الباب واسعاً أمام تطوره فكرياً وتطبيقاً، حيث أدت إلى التحول من التخطيط التربوي التقليدي إلى التخطيط التربوي الاستراتيجي باتجاهات وخصائص جديدة، كي يمكن التربية من الاستجابة لمتطلبات العصر المعقدة، وأن تتولى قيادة التغيير في مجتمعات القرن الحادي والعشرين، بعد أن غدت التربية العامل الرئيسي للتنمية الشاملة، وقاعدة انطلاق النهضة القادمة (أحمد علي الحاج محمد: 2011، ص. 69).

ومرد ذلك التحول أن نماذج التخطيط السابقة اعتمدت على أسلوب التفكير العقلاني المغلق، القائم على البناء الكلي الثابت، المعد لمجتمع شبه مغلق، تجسد ذلك في اهتمامه بفكرة الموضوع القائم على التنظير، وبالشكل على المضمون، وبالكلم على الكيف، وما أسفر عن ذلك من وصول نماذج التخطيط تلك إلى أزمة تسببت في إعاقة نمو التربية مع نفسها، ومع مجتمعاتها، وظلت أزمة التربية تمثل عقبة كبيرة أمام خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولكن ما إن حل التخطيط الاستراتيجي، وأخذت نماذجه تطبق في مختلف الأنشطة المعاصرة ومنها المناهج التربوية حتى أخذ يتشكل نهج جديد للتفكير الاستراتيجي؛ يقوم على فكرة التأويل لفكرة فهم الذات لا الموضوع، أي الانتقال من البحث عن الأسباب إلى البحث عن الممارسات والنتائج، وكيف يمكن مواجهتها من خلال فهم الجوانب الذاتية للبشر، وقدراتهم على إدارة التغيير لأنظمة اجتماعية مفتوحة، تتبادل عمليات التفاعل المستمر مع نظم المجتمع القريبة والبعيدة، بصور مباشرة وغير مباشرة، بل وتتفاعل مع الحضارات المختلفة، دعم ذلك بروز التفكير الاستراتيجي لاستشراف آفاق المستقبل من أجل التدخل الواعي لتطوير الحياة والمجتمع الجديد.

وفي سياق التحولات المعاصرة برزت العديد من الاتجاهات الفكرية الحديثة التي ميزت فكر التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم ومؤسساته، وانعكس ذلك في تكون نماذج تخطيطية تفاعلية، تضع في اعتبارها الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية في نظرتها إلى المستقبل، والتعامل معه بعقلية إبداعية، ومن أبرز تلك الاتجاهات الفكرية ما يأتي:

- التحول من التفكير المحلي إلى التفكير العالمي.

- التحول من التفكير العلمي إلى التفكير الاستراتيجي.

- التحول من الواقع اليقيني إلى الواقع غير اليقيني، ومن الاستقراء إلى الاستنباط.
- تحول التخطيط من الاستاتيكية إلى الديناميكية.
- تحول التفكير من دراسة الأشياء بصورة العقلانية إلى اللاعقلانية، ومن التفسير إلى التأمل، والتحول من الموضوع إلى الذات، أو عمل مقارنة بينهما.
- التحول من الأبنية الكلية للتفكير إلى الأبنية الجزئية المفتوحة ومحاولة المقارنة بينهما.
- تحول التركيز من كيف بدلا من الكم، وجعل كيف هو الأساس الحاكم للكم.
- تحول المجتمعات من المحلية إلى العالمية.
- التحول من التركيز على تنمية الأشياء إلى تنمية البشر (أحمد علي الحاج محمد: 2011، ص-ص. 69-70).

وبما أن المناهج التربوية هي أساس إحداث الثورة المعرفية والتقنية، وقاعدة انطلاق النهضة القادمة، ونظم التعليم هي -بطبيعتها- عملية مستقبلية، أي لا تحصل نتائجها إلا على المدى البعيد؛ فإن المناهج أكثر حاجة من غيرها من مؤسسات المجتمع للتخطيط الاستراتيجي تفكيراً وتطبيقاً، وذلك لاستشراف متغيرات المستقبل، والتعرف على صور تبدله والعمل من اللحظة القائمة على سبيل مواجهتها؛ لأنه من الصعوبة بمكان وضع خطة لتطوير التعليم دون معرفة نوعية الحياة وشكلها على بعد 25 عاماً، على أساس أن الأطفال الذين يخطط لتعليمهم الآن سوف يتعاملون ويعملون مع الحياة بعد ربع قرن، فمستقبل مجتمعات القرن الحادي والعشرين في غاية التعقيد؛ لأن متغيراته متنوعة وسريعة وشاملة لكل أوجه حياة المجتمع، واحتمالات تبدله عديدة، وبالتالي فهو مستقبل غير نمطي، أي لا يصح فيه مد اتجاهات الماضي والحاضر إلى المستقبل، كما كان يحصل من قبل، وخصوصاً في التعليم كونه أصبح عدة الحاضر وأمل المستقبل، وأي مجازفة أو تقصير فيه ستكون نتائجه وخيمة، وسيدفع ثمنه المجتمع كله عاجلاً، وأخطرها أجلاً (أحمد علي الحاج محمد: 2011، ص-ص. 71-73).

2- المدخل البراغماتي

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي تعددت مظاهرها وآراؤها في عدد من العلوم الاجتماعية خلال القرن الماضي، كما تعكس وجهات نظر عدد من العلماء والمفكرين أصحاب الاتجاه البراغماتي الذين يميلون إلى القول بوجود علاقة بين الفكر والعمل. ولقد ظهرت هذه النظرية في الولايات المتحدة لتعبر عن الاتجاهات الحديثة للفلسفة التربوية البراغماتية، والتي قام بتطوير ثلاثة من المفكرين وهم "بيرسي" peirce، و"جيمس" james، و"ديوي" dewey.

وتمثلت أفكار "بيرسي" البراغماتية في مجموعة من الدوافع النقدية والعملية، بينما جاءت تصورات "جيمس"، عن الدوافع الأخلاقية والدينية، لكن تعبر آراء "ديوي"، بأنها محاولة للجمع بين كل من الدوافع النقدية والعملية والأخلاقية والدينية، التي جاءت في أفكار كل من العالمين السابقين "بيرسي" و"جيمس".

ومن ثم لقد أعاد "ديوي"، صياغة النظرية البراغماتية لتصبح نظرية التربية العلمية والتجريبية، وتركز على أهمية المناهج والمقررات الدراسية وضرورة ارتباطها بالبحث العقلي وتوجيه جهد التلاميذ نحو المعرفة الشاملة لأن هذه المعرفة ما هي إلا نتاج للتفاعل بين الفرد وبيئته أو الواقع الذي يعيش فيه، علاوة على ذلك، تهتم هذه النظرية التي يرجع الفضل لـ "ديوي" في تطويرها وتحديثها لتصبح إطارا مرجعيا لكل الحركات التربوية التقدمية التي تعارض الجمود التربوي التقليدي خاصة أن التربية ما هي إلا عملية تطويرية دائمة، كما يجب على كل من مؤسسات التربية والمدارس والمربين أن يكونوا مستعدين بصورة دائمة لتعديل المنهج في ضوء التغيرات التي تحدث في كل من البيئة وأنساق ومجالات المعرفة، والعمل على إعادة بناء وتنظيم الخبرة العملية والفنية باعتبارها هدفا أساسيا من أهداف المنهج التربوي (محمد عبد الله عبد الرحمان: 2001، ص-ص. 192-193).

إن التربية البراغماتية لا تؤمن بوضع أهداف ثابتة للتربية، لأن كل شيء يخضع للتجريب والتأكد من منفعتة، وتمشيا مع ذلك فإنها لا تؤمن بالمثل والقيم الثابتة، فهي تراها متغيرة ولذلك فإنها لا ترى أهمية لوضع أهداف ثابتة تخدم المستقبل الذي لا يمكن التنبؤ به، ولكن التجريب هو الذي يضع الأساس

للقيم والمثل والحكم على منفعتها، واستمرار التجريب يهيء للتربية طريقها الطبيعي السليم(منير المرسي سرحان: 1981، ص. 58).

وتؤكد هذه النظرية على ضرورة النظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات خلال مراحل العمرية، ويدفعه فضوله واهتمامه للمزيد من التعلم واكتساب الخبرة. ومن ثم يجب توجيه المنهج التربوي ليجتوي على الخبرات والدراسات الاجتماعية والمشروعات الاقتصادية النفعية وحل المشكلات الواقعية، واكتساب التجارب العملية، وذلك عن طريق طرح المواد الدراسية اللازمة، والتي يجب أن تركز لخدمة الفرد واهتماماته الحالية والتكيف مع البيئة الاجتماعية والعملية المستقبلية(محمد عبد الله عبد الرحمان: 2001، ص. 193).

كما تؤمن التربية البراغماتية بأهمية إعداد الشباب للحياة، ولثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، لذلك ترى أن تكون حياة التلاميذ في المدرسة حياة واقعية ذات مغزى بالنسبة للحياة البيئية المحيطة بهم، ويقول "ديوي" في ذلك: "إن المدرسة مكان يذهب إليه الأطفال ليكتسبوا نمطا معيناً للحياة، وعلى هذا يجب أن تختلف المناهج التربوية باختلاف المكان والزمان"(منير المرسي سرحان: 1981، ص. 58).

وتعتبر هذه التصورات هي الإطار المرجعي لمكونات نظرية المنهج البراغماتي التي ترفض تصورات النظريات السابقة وتقرّر ضرورة تنظيم محتوى المنهج التربوي في ضوء المشكلات التي يواجهها التلاميذ كأفراد خاصة وأن نظم التعليم والمدارس التقليدية تركز على الكتاب المدرسي دون توظيف هذا الكتاب كمركز أو محتوى للمنهج نحو اكتساب الخبرات الحقيقية في الحياة. وإعداد التلاميذ لمواجهة المواقف وحل المشكلات التي يواجهونها في هذا المجتمع ذاته(محمد عبد الله عبد الرحمان: 2001، ص. 194).

استخلاصات

- ترتبط التحديات العالمية بالتطورات الحاصلة في العالم والتي تتجسد في خصائص مجتمع المعرفة، والتي تتمثل في العناصر التالية: الانفجار المعرفي، التطور التكنولوجي، التربية الديمقراطية، حقوق الإنسان.. وغيرها.
- تؤثر مختلف تلك التحديات العالمية بشكل كبير على المناهج التربوية، حيث يعاد صياغة العملية التعليمية ككل وفقها، بداية من المحتوى إلى الأهداف، إلى الأنشطة التعليمية والتقويم.
- هناك العديد من المداخل النظرية التي اتخذت التحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية، وتم إيراد مدخلين اثنين هامين في هذا الإطار، وهما المدخل الاستراتيجي والمدخل البراغماتي.

الفصل الرابع

الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية: الأهمية، الوظيفة والمكونات

تمهيد

أولاً - أهمية الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية ووظيفتها

ثانياً - مكونات الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

استخلاصات

تمهيد

ترتبط عملية وضع المناهج التربوية وصياغتها بالعديد من الأسس، والتي تشكل محددات تقوم عليها العملية التربوية ككل، وتم في الفصل المتعلق بالمناهج التربوية التعرض لمختلف المحددات الأخرى: الفلسفية والنفسية، التكنولوجية والمعرفية، وفي هذا الفصل سيتم التعرض للأسس الاجتماعية للمناهج التربوية.

أولاً- أهمية الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية ووظيفتها

1- أهمية الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

تقوم المدرسة بعملية التطبيع الاجتماعية أو التنشئة الاجتماعية ومفهوم التنشئة هام في التربية، فهي العملية التي يتم بواسطتها إكساب الفرد القيم والاتجاهات التي تميزه كشخصية فردية..، والمدرسة من أكثر الوسائط أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، فهي تقدم مفتاح التقدم الفكري والتحصيل الشخصي، وتفسر المدرسة قيم المجتمع، وهي كما يقول: " روبرت هيتشنز " ليست بالضرورة قوة للإصلاح لكنها مؤسسة للتعليم. فهي مسئولة عن تطبيع تلاميذها، وغرس كل ما هو جدير بالاهتمام من التراث الثقافي، وكذلك تكيفهم الاجتماعي(حسين عبد الحميد أحمد رشوان: 2005، ص. 69):

وانطلاقاً من أن المجتمع هو الذي أنشأ المدرسة ومثلها، و حيث أن لكل مجتمع أسلوبه الخاص في الحياة، وفي علاقاته الاجتماعية التي تحكم عمل القوى الاجتماعية المكونة له، وحيث أن تربية الطفل تبدأ من بيئته، فلا بد أن يرتبط منهج الدراسة بالحياة الواسعة في المجتمع الذي تعمل فيه، بماله من إمكانيات وأهداف وعلاقات متنوعة من المجتمعات الأخرى وبالتالي فإن بعد المدرسة ومناهجها من هذا الإطار الاجتماعي يعني هروبها من مسؤوليتها الاجتماعية وابتعادها عن المصدر الرئيسي الذي تشتق منه وظيفتها وأهدافها ومادتها التعليمية. (محمود أبو زيد إبراهيم: 1991، ص.)

وسنحاول تناول هذا العنصر مركزين على العلاقة الوثيقة بين ثقافة المجتمع -كمكون أساسي للأسس الاجتماعية- والمنهج التربوي، فكثيراً ما يعرف المجتمع بأنه: " المجموعة التي تجمع بينها وحدة ثقافية." إذ تعد الثقافة أساس كل مجتمع، وصبغته المميزة له ولذلك لا توجد الثقافة إلا ضمن

المجتمعات، ولا يوجد مجتمع من دون ثقافة، ومن ثم " فكل من الثقافة والمجتمع يعتمد في إدراك معناه على الآخر على وجه التحديد."

والعلاقة بين المنهج وكل من المجتمع والثقافة علاقة جد واضحة، إذ يتشكل كل مجتمع من عدد من الأنظمة يمثلها عدد من المؤسسات الاجتماعية، ومن بين هذه الأنظمة النظام التربوي، وتمثله المؤسسة التربوية من قمتها إلى قواعدها المتمثلة في المؤسسات التعليمية المختلفة، فوظيفة المنهج الذي تقدمه المؤسسات التعليمية لطلابها العمل على تحقيق أهداف المجتمع، التي يقع هدف الحفاظ على هويته الثقافية في أعلى درجات سلم أولياته وهذه الوظيفة الاجتماعية للمنهج هي التي تمنحه المشروعية، ومن دون هذه الوظيفة يصبح المنهج مغردا خارج السرب، فمن السذاجة بمكان أن يعتقد التربويون أنهم قادرون على إنشاء نظام تربوي - والمنهج مكون من مكوناته - خارج نطاق المجتمع، أو بعيدا عن فهم واقعه، وظروفه عن كثب، وبشكل موضوعي؛ فالتربية نشاط يحدث في المجتمع، وتعتمد في أهدافها وطرائقها على طبيعة المجتمع الذي توجد فيه، ولما كان لكل مجتمع أهدافه وقيمه التي يسعى أعضاؤه إلى تشربها فإنهم يحاولون تبعا لمدى وعيهم الاجتماعي، أن يعيشوا سويا بنوع معين من الأسلوب المنظم، ويتضمن ذلك حقيقة هامة هي أن لكل مجتمع مجموعة من الوسائل لإنماء أطفالهم وتربيتهم، فالمجتمع إذن عن طريق التربية ينمي شخصية الطفل ويعدده لعضوية المجتمع، وأن هذا النمو لا يتم في الواقع منفصلا عن الحياة الاجتماعية، بل أن النمو يكتسب صفته ويتحدد في كل مرحلة بالتفاعل الحادث بين الطفل وبين بيئته الاجتماعية والطبيعية (محمود أبو زيد إبراهيم: 1991، ص. 57).

ويذهب "مايكل يونغ"، Machel Yong في كتابه المعرفة والضبط الاجتماعي، الذي صدرت أولى طبعاته عام 1971، والذي أعلن فيه عن مولد: علم الاجتماع المعرفة التربوية، إلى أن نظم المعرفة كلها اجتماعية لأن إنتاج المعرفة ليس عملا فرديا، وإنما هو عمل جماعي نتيجة لالتحام الناس متعاونين أو متصارعين لتغيير عالمهم، والمعرفة ليست معرفة بكل الواقع ولا هي صورة للواقع كما هو عليه وإنما هي انتقاء من جانبنا لأجزاء نعبر عنها بمفاهيمنا وبأسماء ومعان من اختراعنا وعلى مراكز من أطلق اسم الرياضيات على جانب منها وعلى جانب آخر اسم العلوم وعلى جانب آخر اسم الآداب وهكذا... (شبل بدران: 2000، ص- ص. 54-56).

وفي ذات السياق يوجه " يونغ" النقد لعلماء الاجتماع الذين أغفلوا أن التربية ليست ميدانا لإنتاج السلع كالسيارات أو الخبز ولكنها تنظيم للمعرفة المتاحة والانتفاع بها في زمن معين يتضمن اختيارات قيمة واعية، وغير واعية كما وجه نقدا لهؤلاء الذين نظروا إلى المناهج وما يتم تعليمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أي مشكلة تربوية. ذلك الاتجاه الذي يعكس الاعتقاد الشائع في موضوعية المعرفة المتضمنة في المناهج. ونادى "يونغ" إلى اعتبار علم الاجتماع التربية مجالا للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة واتجاه البحوث التربوية يجب أن يتركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية (سهيلة الفتلاوي، أحمد هلالي: 2005، ص-ص. 191-192).

إن الإرث الجماعي للشعب هو لغته وتاريخه ونبوغه ومكتسباته الفنية والأدبية والعلمية والثقافية وتقاليده أيضا التي تشتمل على نظام القيم لأي مجموعة بشرية والذي يتضمن سماته الثقافية وعاداته وتقاليده وتراثه وطريقة لبسه وغذائه وأسلوب عمله ولهوه وتصوره طرق تسليته وحبه وموته، والأداة تتكون من تصورات التحليلية والاستنتاجية والجمالية وحساسيته وتفهمه التي تقوده إلى فهم شامل للعالم وإلى تطبيق عملي لتفكيره ولقراره أي في نهاية المطاف إلى اختيار اتجاهاته لممارسة أفعاله. وعند تزوير إدراك شعب ما لإرثه بإبعاد هذا الإرث شيئا فشيئا وإبداله بإرث مختلف عن طريق صناعة عادات وهيكلية تفسيرية نابعة من مصدر أيديولوجي غريب نكون بهذه الطريقة قد قمنا باستلاب روح هذا الشعب وتحويله إلى قطيع (مايكل بوجون موردون: 2001، ص-ص. 167-168).

وضمن الإطار العام للهجمة الليبرالية على الصعيد الكوني تهدف إمبريالية الولايات المتحدة إلى جعل التقاليد والتذوق والرغبات ذات نمط واحد وإلى تسوية وتوحيد العادات والمظاهر وإلى القصور الذهني وإلى التطور التبسيطي الدولي. الهدف النهائي من وراء ذلك هو تقسيم البشرية إلى كتلتين متواجهتين: الأولى وفيرة العدد مؤلفة من الزبائن (المشتريين والمستهلكين ودافعي الضرائب)، اللذين يساهمون بأعمالهم بزيادة ثروات الطبقات المالكة وبدفع مسيرة المعمورة الثانية قليلة العدد مؤلفة من الباعة (صناعيين وتجار وممولين ووسطاء تجار)، اللذين يساهمون بشكل ضعيف بمسيرة تجمع ما، وهم بشكل أو آخر غير معنيين بهذا التجمع. فهم يكتفون بتقويم السوق التجاري من أجل قواتهم لأن باستثمار فوائدهم الضخمة يساهمون بخدمة مضاعفة الأرباح لصالحهم بشكل كامل. إن هذا التصدير

الشكلي حتما يتيح لنا قراءة فظة ولكن منسجمة مع الواقع المعاصر (مايكل بوجون موربون: 2001، ص-ص. 167-168).

2- وظيفة الأسس الاجتماعية

يتم التغيير الثقافي في إطار التفاعل والحوار الدائم بين الإنسان بوعيه وإرادته من جهة وبين بيئته وظروفه الخارجية من جهة أخرى، وإذا ما حدث نتيجة هذا التفاعل أي تغييرات في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحيطة، فإن ذلك يتطلب بالضرورة تغييرات في العمل التربوي. هذه التغييرات التي ستؤثر بالضرورة مرة أخرى على كافة الأبنية والعلاقات الاجتماعية، ومهمة المخطط التربوي هي أن يلاحظ التأثيرات المتبادلة بين الجوانب الاجتماعية المختلفة ويحدد احتياجاتها ومطالبها. ثم يرسم السياسة التربوية والتعليمية ومحتوياتها على هذا الأساس.

وهنا يتحتم مواجهة المستقبل مواجهة علمية. والنتيجة الهامة المترتبة على ما سبق أن عملية بناء المناهج باعتبارها التجسيد الحي للاتجاهات التربوية في مجتمع ما وزمان ما، واستحداث الأساليب التربوية ليست عملية تكتيكية يقوم بها الخبراء التربويون بل إنها بالأساس مسألة اجتماعية طبيعية المجتمع، ومن طبيعة التغيير فيه (محمود أبو زيد إبراهيم: 1991، ص. 62).

تعاني الأنظمة التربوية المعاصرة من أزمة تربوية، وتتبع هذه الأزمة من إشكالية الوظائف والأدوار التي تؤديها هذه الأنظمة، وتتمثل هذه الأزمة في إشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع. فالمدرسة ليست عالما مستقلا يوجد في فراغ، بل هي نظام تتحدد وظيفته وصيرورته في جملة من العمليات الاجتماعية المتكاملة في إطار النظام الاجتماعي الشامل.

وقد شهدت السنوات الأخيرة حركات إصلاحية في بعض الأنظمة التربوية بعد أن وجه النقد إلى هذه الأنظمة بسبب قصورها في مواكبة مستجدات العصر وتدني مستويات مخرجاتها. فتورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال والتطور السريع في المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية، وظهور التنافسية بين هذه المؤسسات لاستقطاب القوى العاملة المؤهلة في مهارات الحاسوب والتجارة الإلكترونية والاقتصاد المعرفي وإدارة المعلومات، والتركيز على مفهوم الجودة، وإدارة الجودة الشاملة في تحسين

المنتج والخدمات في سوق حر عالمي مفتوح، كل هذه العوامل وغيرها أجبرت الأنظمة التربوية على مراجعة أهدافها وسياساتها وبرامجها وطرق تدريسها وتدريبها. (خالد العمري: 2008).

3- الأسس الاجتماعية والهوية

يطلق على مصطلح الهوية اسم الموجود، وهي مشتقة من الهو، كما تشتق الإنسانية من الإنسان، وإنما فعل ذلك بعض المترجمين، لأنهم رأوا أنها أقل تغليظاً من اسم الوجود، إذا كان شكله شكل اسم مشتق". لكن، في المعجم الفلسفي: الهوية *Identité* هي حقيقة الشيء من حيث تميزه عن غيره، وتسمى أيضاً وحدة الذات، و"الهو هو" أساساً ما يبقى دائماً ثابتاً بالرغم مما يطرأ عليه من تغيرات، فالجوهر هو هو، وإن تغيرت أعراضه. إن هذا يعني أن الهوية هي حقيقة الشيء المشتمة عليه اشتمال النواة على الشجرة وثمارها، فهوية الإنسان، أو الثقافة، أو الحضارة، هي جوهرها وحقيقتها. ولما كان في كل شيء من الأشياء-إنساناً أو ثقافة أو حضارة-الثوابت و"المتغيرات"، فإن هوية الشيء هي "ثوابته"، التي "تتجدد" و"تتغير". تتجلى وتفصح عن ذاتها، دون أن تخلي مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة، إنها كالبصمة بالنسبة للإنسان، يتميز بها عن غيره، وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطمس والحجب، دون أن تخلي مكانها ومكانتها لغيرها من البصمات (علي سعيد علي: 2005، ص. 24).

ويكشف تحليل ألفاظ الأشكال مثل الهوية الثقافية والعولمة، الخصوصية والعالمية، المحلي والكوني عن ثنائية أعمق هي ثنائية الأنا والآخر، وعادة ما يكون الأنا هو الذي يدافع عن الهوية الثقافية والخصوصية والمحلية في مواجهة الآخر الذي يتحد مع العولمة والعالمية والكونية، فالعلاقة بين الطرفين ليست مجرد موضوع لبحث علمي بل هي أزمة وجودية تاريخية تعبر عن مجرد تضاد أو حوار (مجموعة من الكتاب: 1999، ص. 29).

وجاء مصطلح الهوية في اللغة العربية من كلمة: "هو"، والهوية هي مجمل السمات التي تميز شيئاً عن غيره أو شخصاً عن غيره أو مجموعة عن غيرها. كل منها يحمل عدة عناصر في هويته. وعناصر الهوية هي شيء متحرك ديناميكي يمكن أن يبرز أحدها أو بعضها في مرحلة معينة وبعضها الآخر في مرحلة أخرى. الهوية الشخصية تعرف شخصاً بشكله واسمه وصفاته وسلوكه وانتمائه وجنسه. أما الهوية الجمعية - وطنية أو قومية -، فهي تدل على ميزات مشتركة أساسية لمجموعة من البشر،

تميزهم عن مجموعات أخرى. أفراد المجموعة يتشابهون بالميزات الأساسية التي كونتهم كمجموعة، وربما يختلفون في عناصر أخرى لكنها لا تؤثر على كونهم مجموعة. فما يجمع الشعب الهندي مثلاً هو وجودهم في وطن واحد ولهم تاريخ طويل مشترك، وفي العصر الحديث لهم أيضاً دولة واحدة ومواطنة واحدة، كل هذا يجعل منهم شعباً هندياً متميزاً رغم أنهم يختلفون فيما بينهم في الأديان واللغات وأمور أخرى.

والعناصر التي يمكنها بلورة هوية جمعية هي كثيرة، أهمها اشتراك الشعب أو المجموعة في: الأرض، اللغة، التاريخ، الحضارة، الثقافة، الطموح وغيرها. عدد من الهويات القومية أو الوطنية تطور بشكل طبيعي عبر التاريخ وعدد منها نشأ بسبب أحداث أو صراعات أو تغيرات تاريخية سرعت في تبلور المجموعة. قسم من الهويات تبلور على أساس النقيض لهوية أخرى. هناك تيارات عصرية تنادي بنظرة حديثة إلى الهوية وتدعو إلى إلغاء الهوية الوطنية أو الهوية القومية (<http://ar.wikipedia.org>). ولعل التعريف الوحيد للهوية الذي عرفته الثقافة العربية الإسلامية هو التعريف المنطقي لها، إذ فهمها الفارابي على أنها من "الموجودات، وليس من جملة المقولات، فهي من العوارض اللازمة، وليست من جملة اللواحق التي تكون بعد الماهية"، كما حدد هوية الشيء بأنها "عينته" ووحدته وتشخصه وخصوصيته ووجوده المنفرد له كل واحد، وقلنا انه "هو" إشارة إلى هويته وخصوصيته ووجوده المنفرد "الذي لا يقع فيه اشتراك". كما أن ابن رشد قد عرف الهوية أيضاً في هذا الإطار المنطقي، والذي على ما يبدو قد نقل عن اليونانية كما نفهم من نص ابن رشد نفسه الذي يرى أن الهوية تقال "بالتراصف على المعنى (علي سعيد علي: 2005، ص. 23).

الخصوصية لا تعني الشخصية المتفردة، كما أنها لا تعني الهوية المتميزة. مفهوم الشخصية والهوية أشمل وأعمق من مفهوم الخصوصية، وأكثر ثباتاً واستمرارية، ولكن خصوصية شعب معين تشكل موضوعاً مكوناً أساسياً من مكونات هوية هذا الشعب وشخصيته. ويفرض التطور تراجع بعض سمات ومعاليم وإشارات وأساليب حياة كانت من مكونات الخصوصية، ولكنها شحبت الآن بفعل متغيرات ذاتية وموضوعية، وتوارت، وربما أخذت طريقها إلى التلاشي والزوال من عالم الخصوصية والانتقال على عالم الفولكلور وليس التراث، باعتبار أن ما يعد تراثاً هو ذلك الذي ما زال يمارس تأثيراً على الحاضر، في حين أن الفولكلور لا تأثير له على الحاضر وبالتالي على المستقبل. وهذا ما يفسر

الاختلاف حول التراث والتوافق على الفولكلور ، نظراً لأن الخلاف حول التراث هو في جوهره خلاف حول الحاضر والمستقبل (<http://www.asbar.com>) .

ويمكن القول بأن الهوية هي حقيقة الشيء المشتملة عليه اشتغال النواة على الشجرة و ثمارها، فهوية الإنسان تعتبر الثقافة أو الحضارة، هي جوهرها وحقيقتها، ولما كان في كل شيء من الأشياء- إنساناً أو ثقافة أو حضارة- " الثوابت " و " المتغيرات "، فإن هوية الشيء هي "ثوابته"، التي تتجدد وتتغير. تتجلى وتقص عن ذاتها ، دون أن تخلي مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة. إنها كالبصمة بالنسبة للإنسان، يتميز بها عن غيره، وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الشمس والحجب، دون أن تخلي مكانها ومكانتها لغيرها.

والهوية كما يذهب إليها البعض ليست جوهرًا قديمًا متكونًا ثابتًا قد تتحدر إلينا من الماضي السحيق، رغم أن عناصر ثقافات ومعالَم وتكوينات هذا الماضي لها حضورها الفاعل أيضاً، في زماننا الراهن الهوية تنتج، ويصار إلى إنتاجها باستمرار، الهوية لها صفة تاريخية تتفاعل مع علاقات زمانها. تستمد العديد من عناصرها المكونة من تاريخ مسيرتها في الشعب الذي يتصف بها، ولكن العامل الأكثر حسماً في تحديد هذه الهوية هو ما يصار إلى إنتاجه الآن. في زماننا الراهن، في فكر وثقافة وفنون ومنجزات تكتسب تميزها بمدى ارتباطها بمسارها التاريخي وبضرورات زماننا وباستهداف مستقبلنا.

3-1- مكونات الهوية

والواقع أن مسألة ثبوت الهوية أو تغيرها قد طرحت على محك المساءلة والنقاش، وأثبتت المجادلات العلمية أن هوية أي مجتمع ليست أمراً ثابتاً وسرمدياً كما ذهب إلى ذلك المفكر المغربي محمد عابد الجابري ، بل يرتبط بالمؤثرات الخارجية وبالتداول العلمي للأفكار والثقافات. كما يرتبط بالصراع على السلطة ، وهي الصراعات التي تشحذها هي نفسها بصورة مباشرة أو غير مباشرة المؤثرات الخارجية ولعبة التوازنات. لكن يبدو أن تغير الهويات ينبغي أن يخضع لقانون التوازن بين الثوابت المميزة للهوية والعناصر القابلة للتحويل ، وإلا كانت الهوية عرضة للخطر والتدمير ، فالهوية تتضمن مكونات ثابتة وأخرى قابلة للتغيير . ويعتبر الدين واللغة من الثوابت الراسخة ، بينما تكون المكونات الأخرى من عادات وقيم وطرق تفكير قابلة للتغيير في الشكل الإيجابي الذي تحدده حركية المجتمع وتفاعله بمحيطه الخارجي . وإذا كان القول بثبات اللغة كمعطى أساسي يحيل على الهوية ، فإن ذلك لا يعني تخشيبها

وتقديسها ، والحيلولة دون تطوير بنيتها لإنتاج أفكار جديدة وتوليد مصطلحات لغوية ذات قيمة (http://histoire.maktoobblog.com).

إن المدرسة هي مفتاح كل تغير مستقبلي وكل استعادة للوعي، وهي أيضاً يجب أن تتبدل. إن النظام المدرسي يجب أن يهدف إلى تكوين أفراد واعيين ومتقنين وفطنين، فالعقول المبنية بشكل سليم تستطيع أن تمتلك رؤيا واضحة للتاريخ والعلوم وللآداب والفلسفة والفنون. ومع المعرفة المعمقة للغات القديمة والحديثة وإتقان اللغة الأم بشكل كامل كتابة وقراءة يستطيع طالب اليوم أن يصبح مواطن الغد الناقد والمتسامح والمتمسك بعناد بمواطنيه وبانتمائه الثقافي. سوف يفهم بأن الأولوية يجب أن تعطى للسياسة، وعلى الاقتصاد أن يعود لموقعه المرتبط بالسياسة أي المرتبط بإرادة المواطن. (ميشيل بونيون موربون: 2001، ص. 226). إن اللغة التي يتكلمها شخص ما وهويته كمتكلم لهذه اللغة أمران لا ينفصلان. إنها بالتأكيد جزء من المعرفة قديم قدم اللغة الإنسانية نفسها. إن أفعال اللغة هي أفعال الهوية (فلوريان كولماس: 2009، ص. 679).

لم تكن هوية الشخص في أي وقت من الأوقات مجموعة متغايرة مركبة من كل الأسماء والهويات، وتعطي وتؤخذ من طرفها. لكنها في سيرورة مستمرة مدى الحياة، الهوية تخلق شكلا لا متناهيًا وفقا لقيود اجتماعية مختلفة كثيرا (تاريخية، ومؤسسية، واقتصادية... إلخ). وتفاعلات اجتماعية، وصدمات وآمال قد يتفق على أنها أكثر ذاتية وفردة. نسمي سيرورات التعيين تلك السيرورات النفسية التي بواسطتها يتم تثبيت الهويات. ورغم أننا نهتم أولا بالهويات المدمجة لغويا التي تعتمد على أدوات رمزية صارمة كالأسماء العائلية مثلا، يجب أن لا ننسى أن الهويات تستغل أيضا أدوات حيزية (scopic)، حسية وعناصر من ضمنها السمات البصرية التي يبدو أنها تشغل مكانة بارزة. إن الترابط بين اللغة والهوية هو دائما ترابط قوي بحيث إن سمة واحدة لاستعمال اللغة تكفي لتعيين علاقة شخص ما بجماعة ما (فلوريان كولماس: 2009، ص- ص. 681-683).

ثانيا - مكونات الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

مع تطور المجتمع صارت له أنظمتها ومؤسساتها التي تسعى إلى تطويره حتى صار المجتمع الهاجس الذي يسعى الجميع للحفاظ على كيانه والارتقاء به، فإذا ما ظهر أي جديد يربطه الجميع بهذا المجتمع ومدى تأثيره عليه، ومن هنا جاءت أهمية المجتمع في المنهج الدراسي لأنه الإطار الذي يعيش

فيه. فكل مجتمع عاداته وتقاليده الخاصة به، وعلى ضوء هذه الخصوصيات يجب أن يكون التخطيط للمنهج، فمن غير المعقول إغفال المجتمع أو وضع المنهج بمعزل عنه (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص. 192).

1- البيئة ومكوناتها

العلاقة بين البيئة والتربية علاقة قديمة مرت بعدة مراحل متميزة، حيث كانت البيئة هي المصدر المباشر للتربية، يكتسب منها الإنسان خبرات تفاعله مع مكوناتها المختلفة، وعندما تطورت الحياة البشرية واتسعت الخبرات الإنسانية برزت المدارس كمؤسسات اجتماعية تقوم بتزويد الخبرات الإنسانية المتنوعة في صورة مواد دراسية، وأصبح دور المتعلمين هو الإلمام بهذه الخبرات خلال عملية التعليم العام، التي قوامها حفظ واستظهار المعلومات بصورة شكلية مما أفقد دور البيئة كمصدر لهذه الخبرات في العملية التعليمية (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 53).

وانطلاقاً من أهمية البيئة في التربية تعالت الأصوات بإعادة المتعلم إلى بيئته من خلال ربط ما يدرسه في المدرسة بمكونات بيئته الطبيعية والمشيدة، حتى يغدو ما يتعلمه ذا أهمية وقيمة بالنسبة له في حياته العملية. ومن هنا اعتبرت البيئة وسيلة للتربية يكتسب المتعلمين من خلال التفاعل معها الخبرات المتعددة والمتنوعة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك أثناء تعلمهم للمواد الدراسية المختلفة (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 53).

وبتقدم العلم والتكنولوجيا برزت مشكلات بيئية تهدد البيئة وموارد الطبيعة، بل ربما بقاء الإنسان نفسه بسبب ما يمارسه من تصرفات خاطئة إزاء بيئته ومقوماتها الأساسية، وسبب هذا التصرف المدمر للبيئة من جانب الإنسان (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 53). يكون في الغالب نابعا من جهله وعدم دراسته الكافية بالقوانين والعلاقات القائمة بين مكونات البيئة المختلفة، هذا الجهل بالبيئة وبأنظمتها جعل المربين ينادون بإدخال البرامج التربوية المتعلقة بالبيئة، وترسيخ السلوك البيئي لدى المعلمين، وكانت هذه الدعوة إلى ما يسمى بـ "التربية البيئية"، التي تأخذ فيها البيئة وضعاً ودوراً جديداً باعتبارها وسيلة وغاية، فالبيئة مصدر إثراء للعملية التربوية، تزود المتعلمين بخبرات حقيقية من خلال استعراض المشكلات البيئية القائمة في بيئتهم المحلية والإقليمية والعالمية، وبهذا المعنى تثرى العملية التعليمية بالأمثلة الحقيقية، كما أنها تزود المناهج الدراسية بالمادة العلمية المرتبطة بحياة المتعلمين وبيئتهم الطبيعية والمشيدة.. (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 53).

فالتربية إذن عملية تنمية للاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات عند الأفراد في اتجاه معين لتحقيق الأهداف التي سطرها المجتمع، لكي تحققها هذه العملية الأساسية التي تعتمد عليها حياة الأفراد ورفاهيتهم وتنمية مجتمعاتهم، وقد كان ولا يزال تعريف الفرد بمقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية من أهم الأهداف التي سعت وتسعى التربية لتحقيقها، وإن اختلفت الوسائل للوصول إلى ذلك (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 53).

ولا يمكن فصل الإنسان ككائن حي عن البيئة التي يعيش فيها، بل يجب النظر إليهما كنظام متكامل، فالبيئة تقدم للإنسان كل ما يحتاج إليه لحفظ حياته واستمراريتها، والبيئة عن طريق سلسلة من العمليات الحيوية تصلح ما يفسده الإنسان حسب قانون البناء والهدم. كما أن تدخل الإنسان في الطبيعة قد أدى إلى ظهور نظم بيئية جديدة حلت محل نظم بيئية قديمة (بشير محمد عربيات، أيمن سليمان مزاهرة: دون سنة، ص. 11).

والإنسان في تطوره مع البيئة أخذ يطور تعامله هذا، إلا أن انشغاله بأن يأخذ من البيئة قدر المستطاع جعله ينسى كيف يحافظ عليها بدءاً بقلع الأشجار وانتهاء بحادثة تشيرنوبل بالاتحاد السوفيتي -سابق-، وبات الإنسان يبحث كيف يمكنه أن يتخلص من الدمار الذي يسببه للبيئة. وبدأ واضحاً له أن المصانع تلوث الهواء وأن السيارات مصدر للتلوث والإزعاج وأن السلاح مصدر للتدمير لا للبناء (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 35).

وإذا كانت التربية بوجه عام هي التنمية الشاملة بكل أبعادها البشرية والاقتصادية، والتنمية هي باب الحضارة التكنولوجية والعلمية، والإنسان هو محور ذلك لكل وسيلة وغاية. فلا شك أن التربية البيئية إنما تنبثق من التربية، بوصفها تهدف أساساً إلى توجيه الأفراد في كافة قطاعات المجتمع بالبيئة والمشكلات الناجمة عن التفاعل غير العقلاني وغير السوي معها من أجل تحقيق حياة أفضل للإنسان. (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 55).

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن التربية في مجال البيئة تشكل محاولة جادة لوقاية البيئة ومواجهة المشكلات البيئية التي تهدد حياة الإنسان على سطح الأرض، ويتم ذلك عن طريق توضيح العلاقات والمفاهيم والعمليات المعقدة التي تربط الإنسان بالبيئة، وتساعد على فهم مشكلاته البيئية والتعرف عليها بجميع أبعادها، وتلاقي هذه المشكلات وحلها إذا ما واجهته.. (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 55-56).

إن البيئة والتنمية ليسا منفصلين وهما مرتبطان ارتباطان لا يقبل التجزئة، والتنمية لا يمكن أن تستمر على قاعدة موارد بيئية متدهورة، كما لا يمكن حماية البيئة عندما لا تضع التنمية في حساباتها تكاليف تخريب البيئة، كذلك لا يمكن علاج هاتين المشكلتين على حدا، بمؤسسات وسياسات جزئية، لأنهما مرتبطان في شبكة معقدة من الأسباب والنتائج (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 40).

وتعد المصادر الطبيعية الموجودة في البيئة من العوامل المهمة المؤثرة في المناهج، والتي تتأثر وتؤثر في الإنسان. وتتكون المصادر الطبيعية التي تحيط بالأفراد والمجتمع، من المكونات المادية التي تتعلق بطبيعة المناخ والأرض والنبات وطبيعة المصادر الزراعية والحيوانية والثروة المعدنية..، وغيرها من العناصر المادية الموجودة في البيئة الطبيعية والتي تختلف من مجتمع إلى آخر، مما يؤدي إلى تباين المجتمعات في طبيعتها وإمكانياتها وظروفها، وهذا لا يعني أن البيئة الطبيعية التي تحيط بالمجتمع الواحد متماثلة، بل قد تكون متباينة هي الأخرى في التفاعلات التي تحصل بين مكوناتها، وبالجو الانفعالي النفسي المحيط بها وبأنماط التفكير والظروف الفكرية، وبأساليب الحياة ونمط العلاقات والخبرات مما يؤدي إلى التباين في خصائص البيئات الاجتماعية وسلوك الأفراد والجماعات فيها. وعليه تلجأ المجتمعات إلى عملية التربية لإحداث علاقة التكيف والوعي والاستثمار بين الأفراد (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 175).

والبيئة الاجتماعية والطبيعية بدورها تلجأ إلى المنهج التربوي لتساعد المتعلمين على اكتساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالمصادر الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها، ووقايتها واستثمارها تبعاً لأهميتها لهم، ولنضجهم ولمدى اتصالهم ببيئاتهم، كما ينبغي تنمية قدرات المتعلمين على التفكير بمستويات مختلفة للتعامل مع البيئة بذكاء وفاعلية. وكذلك يجب مساعدة المتعلمين على اكتساب الاتجاهات البيئية السليمة اتجاه المصادر واتجاه العاملين في مهن تخصصها ليسلك السلوك البيئي المرغوب فكراً وعملاً، بقدر ما يتمكن المنهج التربوي من تشكيل علاقة وعي لدى أفراد المجتمع بالبيئة الطبيعية وبكيفية صيانتها واستثمارها وتكيفها لصالح الفرد والمجتمع، فإنه ينجح في مراعاة جانب من الأساس الاجتماعي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 17).

والبيئة لفظ شائعة الاستخدام ويرتبط مدلولها بنمط العلاقة بينها وبين مستخدمها، فرحم الأم بيئة الإنسان الأولى، والبيت بيئته والمدرسة بيئة والحي بيئة والقطر بيئة والكرة الأرضية بيئة والكون كله

بيئة، ويمكن أن ننظر إلى البيئة من خلال النشاطات البشرية المختلفة، فنقول البيئة الزراعية والبيئة الصناعية والبيئة الثقافية والبيئة الصحية وهناك أيضا البيئة الاجتماعية والبيئة الروحية والبيئة السياسية... من ذلك يظهر أن وضع تعريف شامل للبيئة يستوعب مجالات استخدامها لا يتيسر بسهولة ويتطلب أن نلم بإطار كل من هذه المجالات (رشيد الحمد، محمد سعيد صباريني: 1978، ص. 14).

وتجدر الإشارة إلى أن الآراء تعددت حول مفهوم التربية البيئية Environnemental education ومدلوله، بتعدد مدلول العملية التربوية وأهدافها من ناحية ومدلول البيئة ومفهومها من ناحية أخرى، وقد يرجع هذا التعدد في الآراء حول مفهوم التربية البيئية إلى أنها تمثل مفهوما تربويا حديثا (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 56).

لقد انعقد في عام 1972 بمدينة "ستوكهولم"، عاصمة السويد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية، حيث كان منعظا تاريخيا أرسى دعائم "فكر بيئاتي" جديد يدعو إلى التعايش مع البيئة والتوقف عن استغلالها بنهم وشراهة.

أما بالنسبة للفظه بيئة، فقد أعطاها مؤتمر "ستوكهولم" فهما متسعا، بحيث أصبحت تدل على أكثر من مجرد عناصر طبيعية (ماء، هواء، تربة ومعادن ومصادر للطاقة ونباتات، حيوانات)... بل هي رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته.

والتمييز بين الموارد المادية والاجتماعية التي تتكون منها البيئة الطبيعية والاجتماعية يساعد على الفهم، ولكن هناك صلات شتى ومعقدة بين هذين النظامين، فالبيئة الطبيعية، تتكون من الماء، والهواء... والنباتات والحيوانات، وهذه جميعها تمثل الموارد التي أتاحها الله للإنسان كي يحصل منها على مقومات حياته غذاء وكساء ودواء ومأوى- أما البيئة الاجتماعية فتتكون من البنية الأساسية المادية التي شيدها الإنسان- البيئة المشيدة كما يطلق عليها غالبا-ومن النظم الاجتماعية على أنها الطريقة التي نظمت بها المجتمعات البشرية حياتها والتي غيرت البيئة الطبيعية لخدمة الحاجات البشرية، تشمل العناصر المشيدة للبيئة استعمالات الأراضي للزراعة وإقامة المناطق السكنية والتنقيب فيها عن الثروات الطبيعية) والمناطق الصناعية والمراكز التجارية والمستشفيات والمدارس والمعاهد والطرق... الخ (رشيد الحمد، محمد سعيد صباريني: 1978، ص. 24).

2- المجتمع ومؤسساته

المجتمع بمفهومه العام: هو إطار عام يحدد العلاقات التي تنشأ بين أفرادها من خلال وسائل متنوعة للاتصال لتحقيق الأهداف المنشودة والتي يمكن تسميتها صلات اجتماعية، وهذه الصلات تنسق وفق نظام معين يقوم بتوجيه وضبط سلوك الأفراد نحو الأهداف المنشودة، وكل هذه العناصر تنطلق من فلسفة واحدة أو عقيدة واحدة. فمكونات المجتمع هي: الأفراد، الصلات الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد، والنظام، والفلسفة. وتتعدد الأنظمة في المجتمع فهناك: السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والتعليمية، الدينية، والعسكرية والتي تمارس أعمالها من خلال مؤسسات اجتماعية، والمنهج التربوي يجب أن يساعد ويعرف المتعلم بيئته ومكوناتها وتقهم طبيعة مجتمعه من حيث نظمه ومؤسساته من خلال وسائل متعددة، مثل: الرحلات العلمية والزيارات والمعسكرات الدراسية (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص. 193).

ومن واجب المنهج أن يوضح الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المختلفة الدينية منها والدستورية والاقتصادية والتعليمية المنبثقة عن أنظمة المجتمع في نمو المجتمع وتطوره وبناء كيانه عن طريقه مساعدة الطالب على اكتساب مهارات تعينه على التفاعل مع مجتمع. كما يجب أن يوجه المنهج اهتمامه إلى الفرد، فيراعي رغباته وميوله وينمي قدرته على التفكير السليم ليستطيع التعامل مع مجتمعه وبيئته بصورة صحيحة، بالإضافة إلى مساعدته على اكتساب الاتجاهات البيئية السلمية، فلنتفاعل الفرد مع بيئته الأثر الكبير في ذكائه وتنمية قدراته العقلية. (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص. 193-194).

كثيرا ما يعتبر المتخصصون في علم الاجتماع وفي التربية، المجتمع على أنه عبارة عن مجموعة من الأفراد ذات صيغة خاصة تميزها عن غيرها من الجماعات الأخرى، وأن هذه الجماعات تهدف إلى ضمان بقائها واستمرارها وإلى بقاء عاداتها وقيمها ونظمها عن طريق النظم الاجتماعية ومنها النظام التعليمي، الذي يهدف إلى تربية وتطبيع أفراد المجتمع اجتماعيا ليتفاعلوا بنجاح مع مجتمعهم، وحيث أن التفاعل الإنساني بين أفراد المجتمع يؤدي إلى ارتباطهم بمجموعة من الروابط التي تمكنهم من الانتماء لجماعتهم، وهذه الروابط العامة هي مكونات ثقافتهم، والتي يعمل النظام التعليمي دورا بارزا لنقلها والحفاظ عليها، وفي هذا الصدد يقول "دوركايم": إن الإنسان الذي يخلقه التعليم ليس هو الإنسان الذي صنعه الطبيعة فينا، ولكنه الإنسان الذي يريده المجتمع أن يكونه، فالضغوط والمتطلبات والتغيرات

السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع تنعكس بقوة في المنهج التربوي لكي يصبح ما يتم تعليمه أكثر مناسبة وفائدة، وتتعدد مكونات المجتمع التي على مخططي المناهج التربوية أخذها بعين الاعتبار، ويمكن إجمالها في العناصر الآتية: العمليات الاجتماعية، الثقافة ومكوناتها، خصائص الثقافة، قضايا المجتمع ومشكلاته، والتغير الاجتماعي.

3- العمليات الاجتماعية

وتعني تلك الأدوات والأساليب والوسائل التي يتمثلها الأفراد بحكم واقعهم في المجتمع، أو تتمثلها النظم أو المؤسسات التي تنظم من خلالها العلاقات الاجتماعية، كما أنها تعني ديناميكية وحركية الحياة الاجتماعية لأنها تتضمن الفعل وتقتضي الدخول في علاقات ترتبط باستمرار الحياة الاجتماعية وتكيفها وتغيرها. ولمنظومة العمليات الاجتماعية آثارا على تنسيق القيم والاتجاهات والمواقف المختلفة لدى الأفراد والمجتمع، كما أن منظومة العمليات الاجتماعية بأنواعها تعبر عن وجود المجتمع كظاهرة منفردة لها صفة الأسبقية والاستمرارية والتأثير على سلوك واتجاهات الأفراد، وللمناهج التربوية دور في تزويد المتعلمين بتلك الأدوات والأساليب والوسائل التي تمكنهم من التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، والتكيف معها عن طريق تشكيل النموذج المعرفي، والنهج الفكري والشخصية الثقافية وما تحمله من منظومة العمليات الاجتماعية التي تهتم بأحكام العلاقة بين الأفراد والجماعات في المجتمع الواحد، وفيما بينه وبين المجتمعات الأخرى (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 177).

3-1- الثقافة ومكوناتها

تزود الثقافة الفرد بالمعرفة وطرق التفكير وأساليب العمل وأنماط السلوك المختلفة، والمعتقدات وطرق التعبير عن المشاعر والمعدات والأدوات التي تساعد على فهم العالم من حوله، وتفسيره والسيطرة عليه، والتحكم فيه في حدود إمكانياته. كما أنها تسهل عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد. فالفرد في أي موقف اجتماعي يتصرف بناء على معرفته بتوقعات الآخرين منه وتفسيره الشخصي للموقف ودوره الاجتماعي ومكانته الاجتماعية في علاقته بالآخرين الذين يتفاعل معهم (حسين عبد الحميد رشوان: 2005، ص. 151).

3-1-1- مفهوم الثقافة

الإنسان كائن اجتماعي ثقافي في آن واحد، فهو لا يستطيع العيش بمفرده وإنما يحتاج إلى مجتمع مع أفرادهِ ويتفاعل معهم ويمارس معهم الثقافة التي صنعوها لمجتمعهم والتي تمثل الأفكار والعادات والنظم التي يؤمنون بها والوسائل المادية والمعنوية التي تميزهم عن سائر المجتمعات. يظهر من ذلك أن الثقافة والمجتمع مترابطان فهما حجرا الزاوية في فهم السلوك الإنساني، لذا فإنه لا مجتمع بدون ثقافة، كما انه لا ثقافة دون مجتمع، وأن تبني أفراد المجتمع لسلوكيات وآمال ووسائل حياتية واحدة من خلال الثقافة يخدم المجتمع لأنه:

* عامل تماسك فيما بين أفراد المجتمع يساهم في استقرار حياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

* يحفظ الاستمرار البشري لأفراد المجتمع.

* يحفزهم للمشاركة في تحقيق أهداف موحدة للمستقبل.

ويمكن تعريف الثقافة بأنها:

"العادات والأفكار والتقاليد والمؤسسات والنظم وغير ذلك مما استطاع الإنسان أن يصل إليه ليحصل على أمنه وطمأنينته وراحته ولتحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية ولييسر بصفة عامة أمر معيشته في هذه الحياة"(راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص، 56).

وبالرغم من أن الثقافة تتميز بسمة الاستمرارية والتواصل من جيل إلى آخر إلا أنها تكون قابلة للتغير، وتختلف المجتمعات الإنسانية في مقدار هذا التغير الذي يحدث على مستوى المجتمع بفعل تغير الظروف الاقتصادية ووجود المخترعات والاكتشافات الجديدة وانتشارها مثل السيارة والهاتف والإذاعة المرئية، ونتيجة لهذا التغير الثقافي قد نسمع مثل هذه التعبيرات الصدمة الثقافية أو الحضارية، الثورة الثقافية والتخلف الثقافي(كريم زكي حسام الدين: 2001، ص. 66).

وتختلف الثقافة باختلاف المجتمعات، وتختلف أيضا في المجتمع الواحد في فترة زمنية معينة عنه في فترة زمنية أخرى. وتختلف كذلك مكونات الثقافة في مجتمع آخر. فالظروف والأحوال التي تطرأ على مجتمع ما كثيرا ما تدفع الناس إلى أن يعدلوا من أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم وأساليبهم العلمية وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السياسية والاقتصادية وأسهم في تقويم هذه الأشياء والمعاني وغير ذلك، وهذا يعني اختلاف عناصر الثقافة وتغير معالمها.

وبالرغم من هذا الاختلاف والتباين، فهناك بعض الخصائص المشتركة والعامة لجميع الثقافات نذكر منها (حسين عبد الحميد أحمد رشوان: 2006، ص-ص. 58-35):

- 1- أي ثقافة تنشأ في مجتمع ما، ويظهر هذا جليا في أفعال أعضائه التي تتأثر بها.
- 2- تنظم الثقافة وتوجه المطالب الأساسية، وتشبع الحاجات البيولوجية، والحاجات الثانوية المنبثقة عنها.
- 3- الثقافة سلوك: الثقافة سلوك يمكن تعلمه من خلال اللغة وما تتضمنه من رموز، حتى أن كل المجتمعات الإنسانية تمتلك أنساقا من الرموز. منها على سبيل المثال الإيماءة، الإشارة..الخ.
- 4- الوجدانية: تختلف الثقافة من فرد إلى آخر، وذلك رغم تشابه الأفراد في جوانبها بحكم نشأتهم في بيئة اجتماعية وثقافية واحدة.
- 5- الاكتساب والتعلم.
- 6- السمات: كل مركب ينقسم إلى وحدات تسمى السمات الثقافية، والسمة الثقافية هي أصغر وحدة في الثقافة يمكن أن ينقسم إليها مضمونها، فثقافة أي مجتمع تشتمل على ألوف من السمات.
- 7- خاصية التراكم: تتميز الثقافة بخاصية التراكم، فالأفكار والمهارات وغير ذلك من سمات الثقافة تتراكم عبر الوقت، وتتمو بسرعة، إذ يضاف إليها سمات ثقافية أخرى جديدة.
- 8- الثقافة متكاملة: فهي تتحد وتلتحم لتكون كلا متكاملا متجانسا متسقاً، لا يمكن فهم أي ثقافة إلا إذا نظرنا إليها على أنها متكاملة، ويشير التكامل إلى فكرة الشمولية والكلية، ذلك أن الكل أكبر من الأجزاء، وأنه لا يوجد صراع بين العناصر الثقافية المختلفة.
- 9- الثقافة معقدة: ويرجع تعقدها إلى ترابط سماتها، وتجمع الموضوعات والمهارات والاتجاهات والمواقف، وتراكم الثقافة خلال عصور طويلة من الزمن، وكذلك إلى انتشار واستعارة كثير من السمات الثقافية من خارج المجتمع نفسه، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع نقل ما اكتسبه أو تعلمه من عادات وطرق للفكر والسلوك إلى أقرانه وبنى جنسه.
- 10- استقلالية الثقافة: تتميز الثقافة بأنها مستقلة عن الأفراد الذين يحملونها ويمارسونها في حياتهم اليومية، ذلك أنها عبارة عن أمور يكتسبها الإنسان بالتعلم من مجتمعه، وهي تمثل التراث الاجتماعي الذي يتراكم على مر العصور، ويأخذ شكل التقاليد.

- 11- استمرارية الثقافة: وهي تعني عملية تصفية وتنقية، فالأنساق الثقافية والملاح خاصة العادات والتقاليد والخرافات والأساطير تتمتع بالقدرة على الانتقال عبر الزمن، وتستطيع الاحتفاظ بكيانها لعدة أجيال. وحتى إذا تعرض المجتمع للتغير المفاجئ أو التدريجي، إلا أن هناك من السمات الثقافية ما يتمكن من البقاء والاستمرار.
- 12- الثقافة متغيرة: تمتاز الثقافة بأنها ثابتة في عناصرها العامة. ومع ذلك فهي عرضة للتغير، فطالما أن الثقافة جزء من ظواهر الكون، وأن الكون يخضع بجميع ظواهره للتغير، فما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء، ويصيب التغير الثقافي كافة عناصر الثقافة المادية وغير المادية.
- 13- الثقافة متناسقة: أي أنها تتوازن توازنا متحركا خلال الزمن باستمرار. فإذا حدث تغير في عنصر من عناصر الثقافة عبر الزمن، أدى هذا إلى تغير في العناصر الأخرى.
- 14- القابلية للتناقل والانتشار: الإنسان الوحيد الذي يستطيع أن ينقل ما اكتسبه أو تعلمه من عادات أو طرق للفكر والسلوك إلى أقرانه وبنى جنسه.
- 15- الخاصية الاجتماعية: تشبع الثقافة بصفة عامة الرغبات والحاجات الإنسانية، وقد تكون هذه الحاجات بيولوجية كالجوع وما شابه ذلك، أو اجتماعية ثقافية، وذلك كذلك التي تظهر من خلال التفاعل الاجتماعي فعناصر الثقافة عامة ومشتركة بين الكائنات الإنسانية (حسين عبد الحميد أحمد رشوان: 2006، ص. 65).

3-1-2- الثقافة وعلاقتها بالمنهج

يذهب "أنتوني غدنجز" إلى أن جميع المجتمعات تتميز بصفات مشتركة منها أن ثمة بنية من العلاقات الاجتماعية تنتظم أعضائها وتنظمهم وفقا لتوجهات ثقافية فريدة ومتميزة، ولا يمكن أن توجد ثقافات من دون مجتمع، كما أن المجتمعات، بالمنطق نفسه، لا يمكن أن توجد من دون ثقافات، فالثقافة وحدها هي التي تحولنا إلى بشر وترتقي بنا إلى المستوى الإنساني، وبغير الثقافة لن نكون لنا لغة نعبر بها عن أنفسنا، ولا إحساس بالوعي الذاتي، كما أن قدرتنا على التفكير والتحليل ستكون محدودة وشبه معطلة (أنتوني غدنجز: 2005، ص. 79).

تكمن الوظيفة الاجتماعية للثقافة في أنها تجمع وتوحد عددا من الأفراد في جماعة متميزة، وإذا كنا نرى عوامل أخرى تؤدي إلى نفس النتيجة مثل الدين واللغة والمكان والجنس غير أن الثقافة هي التي

تعطي هذه العوامل معنى أو بعدا يميزها عند كل جماعة، فمن خلال الثقافة عرفت المجتمعات المختلفة شعائر وممارسات ومعتقدات دينية مختلفة، وتواصلت هذه المجتمعات بأشكال مختلفة من اللغات، وعرفت أشكالا مختلفة من أنماط القرابة، وتعاملت بطرق مختلفة، وتكيفت مع المكان الجغرافي الذي تعيش فيه (كريم زكي حسام الدين: 2001، ص.62).

والثقافة لا تتيح للإنسان التكيف مع بيئته فحسب، بل تتيح له إمكانية تكيف هذه البيئة لحاجاته ومشروعاته، بمعنى آخر، الثقافة تجعل تغيير الطبيعة أمرا ممكنا، وحتى لو امتلك كل البشر المخزون الوراثي نفسه لكنهم يختلفون عن بعضهم في خياراتهم الثقافية حيث يتمكن كل شعب من إيجاد الحلول الملائمة. ولكن، يمكن رد هذه الاختلافات إلى بعضها بعض لأنها تمثل تطبيقا للمبادئ الثقافية الشاملة نظرا للوحدة الثقافية التي تجمع البشرية، على اعتبار أن هذه التطبيقات عرضة للتطور بل وللتغير (دوني كوش: 2002، ص-ص. 7-8).

وقد تناول التربويون وعلماء الاجتماع: الثقافة من زوايا مختلفة، فبعضهم نظر إليها على أنها الجانب المعنوي في مجتمع من المجتمعات كالمعارف والمهارات والعادات واللغة والفنون والمعتقدات وأنماط السلوك السائدة، ورأى آخرون بأنها تمثل الجانب المادي لذلك المجتمع الذي يتشكل من وسائل الإنتاج والأدوات المصنعة والأزياء وأساليب العمارة وغير ذلك من وسائل الحياة المادية .

وعند الحديث عن الثقافة لابد من التطرق لأهمية اللغة كمكون أساسي لها وكمعبر عنها في الوقت ذاته. ولطالما أثار الرابط الوثيق بين اللغة والثقافة عدة تعليقات، وكان "هردر" من الأوائل الذين استخدموا كلمة ثقافة بشكل منهجي، وقد أسس تأويله لتعدد الثقافات على تحليل تنوع الألسن. وحاول "سابير" وضع نظرية للعلاقات بين الثقافة واللغة، إذ يقول: "على الباحث ألا يكتفي فقط بالاهتمام باللغة باعتبارها الموضوع المفضل للأنثروبولوجيا، لأنها حقيقة ثقافية قائمة بذاتها، بل عليه أيضا دراسة الثقافة باعتبارها لسانا. وفي مقابل المفاهيم الجوهرية للثقافة، فقد عرّف الثقافة على أنها: " مجموعة من الدلالات المستخدمة في الأفعال الفردية المتبادلة. ويعتبر أن الثقافة أساسا عبارة عن منظومة اتصال. والفرضية المسماة بفرضية "سابير-وورف" (اللغة باعتبارها مصنفة ومنظمة للتجربة المادية) والتي أشار إليها "سابير" بشكل سريع نافيا وجود علاقة مباشرة بين نموذج ثقافي معين وبين بنية لغوية، هذه الفرضية وجهت سلسلة من الأبحاث حول التأثير الذي يمارسه اللسان على منظومة التمثلات

(التصورات) لدى شعب معين. اللسان والثقافة يرتبطان ببعضهما عبر علاقة ارتباط متبادل، ومن بين وظائف اللسان: وظيفة نقل الثقافة، لكن اللسان نفسه يتأثر بالثقافة.

وقد أشار "كلود ليفي شتراوس" الذي تدين أنثروبولوجيته البنيوية بالشيء الكثير لمنهج التحليل البنيوي في علم اللغة، بدوره أيضا إلى تعقيد العلاقات القائمة بين اللغة والثقافة. إن قضية العلاقات القائمة بين اللغة والثقافة هي من أعقد العلاقات. يمكننا أولا دراسة اللغة على أنها منتج ثقافي، واللغة الذي يستخدمه مجتمع معين يعكس الثقافة العامة للسكان. لكن بمعنى آخر، فإن اللغة جزء من الثقافة إنها تشكل أحد عناصرها. لكن هذا ليس كل شيء، إذ يمكننا دراسة اللغة كشرط للثقافة، وهي تطويرية، لأن الفرد يكتسب ثقافة جماعته عن طريق اللغة، ونحن نعلم الطفل ونربيّه عن طريق الكلام، ونوبخه ونلاطفه بالكلمات. (ميشيل بونيون موربون: 2001، ص-ص. 61-62)، إن الارتباط بين اللغة والثقافة وثيق جدا، ويبقى كلاهما عنصرين هامين يحددان طبيعة المناهج التربوية وأهميتها وكذا مدى نجاحها في الوصول إلى أهدافها (عبد الغني عماد: 2006، ص. 86).

فالثقافة هي ماض، كما هي حاضر ومستقبل من المنظور السوسيولوجي، أي أن في كل ثقافة شقا موروثا وسلفيا، وشقا آخر يكتسبه الخلف بالقوة من الأنماط الثقافية السائدة والمؤسسات التي تقوم بإنتاج وإعادة إنتاج شروط الإنتاج الثقافي.

وقد قام العديد من السوسيولوجيين قبل ذلك بتفتيت الكليات الكبرى للثقافة إلى وحدات أطلق عليها السمات الثقافية، فأسلوب تبادل التحية بين الأفراد، وسلوكيات الفرح أو الحزن بأبعادها وسماتها المادية واللامادية على سبيل المثال هي الطريقة التي يمكن من خلالها تحليل الثقافة السائدة في مجتمع ما. قد تكون هذه الطريقة مفيدة، لكنها غير كافية لدراسة الثقافة و الشخصية اللتين تعملان ككليات متشكلة من اتحادات كبرى متفاعلة في ما بينهما، وهي ما يطلق عليها الأنماط الثقافية.

إذا لا توجد السمات في حالة عزلة عن بعضها بل تتحد مع غيرها من السمات لتشكل "نمطا" يعمل ككل متضامن. إنه وحدة وظيفية تعمل متكاملة بما يسمح بتمييزها كلا على حدة. ويقال تنميظ لعملية توحيد أشكال التصرف في الثقافة المادية وغير المادية إلا أن هذا المصطلح "النمط" قد اتخذ أيضا معنى "الإطار النموذج" لموضوع معين بغرض القياس أو التقييم أو الإرشاد أو التحديد، ويقال نمط اجتماعي للإشارة إلى نمط السلوك المتكرر (كتناول وجبات الطعام في أوقات محددة أو تأدية

فروض الصلاة...) فدائرة الأفعال التي يقوم بها الفلاحون في الزراعة وطرقهم في الحصاد وتخزين المحصول، وطرق إعداد الطعام تمثل نمطا ثقافيا. واستخدام المحراث الزراعي أو الحيواني أو آلة معينة، ونوع النبات وطريقة بذر البذور...تمثل مجموعة من الأنشطة و السمات تعبر عن نمط ثقافي معين يدل على مستوى التقدم الاقتصادي فيلك المجتمع(عبد الغني عماد: 2006، ص- ص. 88- 89).

ويرى "مالينوفسكي" أن أحسن وصف لأية ثقافة يجب أن يقوم على معرفة نظمها الاجتماعية وتحليل هذه النظم التي تأتلف فيها هذه الثقافة، سواء كانت بدائية أو حديثة، ويمكن تحديدها بتسعة نظم هي النظم: الأسرية-التربوية-الدينية-الأخلاقية-الجمالية-اللغوية-الاقتصادية-القانونية-السياسية. ومع ذلك يجب التنبيه إلى أن كل هذه النظم مجتمعة تكون الثقافة، لكنها في الوقت نفسه ليست مجرد مجموعة مترابطة من النظم المجتمعة.

للنظم الاجتماعية إذا أهمية كبرى، فهي التي تعمل على تشكيل سلوك الأفراد والجماعات، وتضعه في قوالب ونماذج تسهل الاتصال والتفاعل، وبالتالي فهي تؤثر في أفكارهم ومعلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم ودوافعهم وقيمهم واتجاهاتهم لأنها تحملهم على تكييف سلوكهم وفقا لمقتضياتها. وهي تنقل إلى الفرد التراث الثقافي، و تطبعه بالطابع المميز الخاص بالمجتمع، والحصون والقلاع التي تحفظ القيم وتحمي التراث الثقافي بما لها من قدرة عجيبة على مقاومة التغيير. ويعتبر إميل دوركايم أن النظم(عبد الغني عماد: 2006، ص. 91). الاجتماعية ذات خاصية إجبارية وإلزامية، أي أنها تفرض نفسها على الأفراد، وتجبرهم على طاعتها. فتأثيرها في العقول الفردية يتخذ طابعا إلزاميا، وهذه الخاصية مستمدة من المجتمع ممثلا في "العقل الجمعي".

ويلتقي مع دوركايم علماء اجتماع عديدين، وبخاصة على فكرة أن لكل مجتمع مخيالا جمعيًا، يصنع هويته، وإن لهذه الثقافات مؤسساتها وأبوابها بما فيها الدين والطقوس والأساطير والمعتقدات والأعراف والرموز. ويمد هذا المفهوم برؤية أساسية حول أسباب اتصاف السلوك الجمعي بالانتظام والخضوع لنهج معين. والحقيقة أنه لولا ميل الثقافة لتكوين النماذج الثقافية لكان الانتظام في السلوك الاجتماعي أمرا مستحيلا، و لسلوك الأفراد في عشوائية وفوضى ما تمليه عليهم دوافعهم البيولوجية و الغريزية، ولأصبح المجتمع المنظم مستحيل الوجود. ومفهوم "النسق الثقافي" له قدرة تفسيرية جيدة في هذا المجال، فهو يمثل مجموعة مصالح وأنشطة، وهو يفترض وجود نظام مكون من أجزاء ومظاهر متألّفة

في ترتيب منظم يتميز بالتنسيق في العمل والتكامل في البنیان. ويقال النسق الفوقي للدلالة على النسق الثقافي الكلي للسكان، ويتكون من اللغة والدين والفنون والأخلاق (عبد الغني عماد: 2006، ص. 93).

والثقافة لا تتيح للإنسان التكيف مع بيئته فحسب، بل تتيح له إمكانية تكيف هذه البيئة لحاجاته ومشروعاته، بمعنى آخر، الثقافة تجعل تغيير الطبيعة أمراً ممكناً، وحتى لو امتلك كل البشر المخزون الوراثي نفسه لكنهم يختلفون عن بعضهم في خياراتهم الثقافية حيث يتمكن كل شعب من إيجاد الحلول الملائمة. ولكن، يمكن رد هذه الاختلافات إلى بعضها بعض لأنها تمثل تطبيقاً للمبادئ الثقافية الشاملة نظراً للوحدة الثقافية التي تجمع البشرية، على اعتبار أن هذه التطبيقات عرضة للتطور بل وللتغير (دوني كوش: 2002، ص-ص. 7-8).

يتبين مما سبق أن مفهوم الثقافة يعني التراث الإنساني لمجتمع معين وما ينشأ عنه من سلوك يشترك فيه أفراد، فضلاً عن تحديده لنوعية الحياة في المجتمع وطبيعة العلاقات ونمط التفاعل وحركة التطور والنمو. لذلك فعلى المنهج التعليمي أن يساعد المتعلمين على اكتساب ما يلائمهم من التراث الثقافي واستنباط المؤشرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية. وتوجههم نحو مفاهيم الولاء والانتماء للمجتمع وثقافته، فضلاً عن مساعدتهم في إنماء قدراتهم العقلية وإمكانياتهم في سبيل اكتساب القدرة على أنماط التفكير ومستوياته المختلفة للتفاعل مع الحياة داخل المجتمع والتكيف مع المتغيرات والمستجدات التي تؤدي إلى تقدمها. وتتكون الثقافة حسب "لنتون" من ثلاث مكونات أساسية هي: العموميات، الخصوصيات والبدائل.

وتتمثل **العموميات** في القيم والمشاعر والمهارات واللغة والعادات والتقاليد والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية والاتجاهات الموجهة لسلوك أفراد المجتمع والرأي العام وغير ذلك ما يشترك فيها أفراد المجتمع الناضجين. والتي تهئ للمجتمع خصائص مميزة يتفرد بها عن غيره من المجتمعات. لذلك تشكل العموميات المحور الثقافي الرئيس، فهي التي تمد الأفراد بالدوافع وضوابط السلوك عن طريق المعتقدات والمفاهيم التي بواسطتها يميز أفراد المجتمع بين المرغوب وغير المرغوب والحلال والحرام، وما يناسب وما لا يناسب مما يكون المحتوى الأخلاقي لأفراد المجتمع ويؤدي إلى ضبط النفس وتحسين السلوك. كما أن عموميات الثقافة تؤدي إلى وجود اهتمامات مشتركة بين أفراد المجتمع مما يعمل على وحدة الأهداف وتماسك الجماعة ولهذا ينبغي على المناهج التربوية دعم عموميات الثقافة المتمثلة في

المفاهيم والأفكار والمعتقدات والاهتمامات وأنماط السلوك والأخلاقيات التي تعمل على التقريب بين المتعلمين في التفكير والاتجاهات، ويعمق فيهم الشعور بالتضامن وبالوحدة وبالتالي يزداد تفاهم والتماسك في البيئة الاجتماعية مما يدعم كيان المجتمع ووحدته.

الخصوصيات: وتتمثل في المكونات الثقافية التي تخص جماعة معينة، بمعنى أنها تشترك بها مجموعة معينة من أفراد المجتمع وتشتمل الخصوصيات على العادات والتقاليد وطرق التفكير والعمل والأنماط السلوكية المتصلة، إما بجماعات مهنية أو حرفية والتي تعتمد على اكتساب مهارات فنية تستلزم ممارستها أو تطبيقها، كجماعة المعلمين فلهم أهدافهم واهتماماتهم وتجمعاتهم وطرق تفكيرهم التي تتفق واتجاهاتهم المهنية. ورغم أن الخصوصيات المهنية تقتصر على جماعة معينة إلا أنها ليست وقفا عليهم، بل تسمح بدخول أفراد الفئات الأخرى إليها في حال اكتساب خبرة ومهارة المهنة المنقول إليها. وقد تشمل الخصوصيات طبقات اجتماعية معينة، فكل طبقة خصوصياتها التي تتميز بها وتختلف عن باقي الطبقات في تفكيرها وقيمها وأدائها وأنماط سلوكها، ومناشطها ومعاييرها التي تتحكم بأساليب حياتها، وفي عصر الديمقراطية فمن الضروري أن يأخذ النظام التعليمي بمبدأ تكافؤ الفرص وتهيئة المناهج التي تتيح لكل فرد الوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراته واستعداداته وبذلك يتحطم الاحتكار الطبقي لأنواع التعليم، إلا أنه من الضروري أن تحتل الخصوصيات الثقافية المهنية مكانة في المنهج التربوي داخل المدارس وبخاصة مدارس ومعاهد التعليم الفني والمهني لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستثمار قدراتهم وإمكاناتهم للرقى بالواقع الاجتماعي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي: 2005، ص. 179).

البدائل: وتتمثل في العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى العموميات والخصوصيات لكنها عناصر تظهر حديثا وتجرب لأول مرة في ثقافة المجتمع نتيجة اختراع أو احتكاك مع الثقافات الأخرى وتتمثل في طرق في التفكير والعمل وأنماط السلوك والعادات، وهي تمثل عناصر الثقافة التي يمارس فيها الأفراد حق اختيارها أو رفضها، ويطلق على هذه العناصر البدائل أو البديلات أو المتغيرات كالبدائل الحديثة في كثير من مجالات العلوم التطبيقية والإنسانية وكذلك محاولات التجديد في أساليب الحياة أو العلاقات الاجتماعية.

وتبقى هذه البدائل أو المتغيرات تحت الفحص والتأكد إلى أن يتم التأكد إما من فاعليتها فتقبل وتتحول إلى الخصوصيات أو إلى العموميات الثقافية، وبذلك تمثل العنصر النامي من الثقافة وأما من عدم فاعليتها فترفض وتختفي من البيئة الثقافية، والبدائل التي تظهر من وقت لآخر، فقد تأتي من داخل البيئة الثقافية كنتيجة طبيعية للتحديث والتجديد، وأما أن تستعار من ثقافات أخرى بفعل الانفتاح والانتشار الثقافي. وفي الحقيقة إن البدائل في الثقافة هي ظاهرة صحيحة لدينامية الثقافة في أي مجتمع ونموها وتجديدها، ولكن إذا زادت البدائل في ثقافة ما بشكل أكبر من قدرتها على الاستيعاب والتوازن أحدثت تصدعا في الثقافة وتفككها مما يتطلب إعادة التوازن بين عناصر الثقافة والبناء الاجتماعي. لذا فمن الضروري أن تصمم المناهج التربوية على مبدأ تأصيل الثقافة وتجديدها لتكون معاصرة، إذ نحن نعيش في عالم متغير غير مستقر متنوع الأشكال ويتطلب تغيرا في العموميات أو خصوصيات الثقافة أو في كليتهما وبالشكل الذي لا يتعارض مع الأصول الثقافية (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص-ص. 177-180).

وقد اهتم " دوركايم " في كتابه "التعليم الأخلاقي" بقضية النظام التعليمي خصوصا التعليم الرسمي، وكذا المدارس ونوعية المناهج الدراسية لتوصية السلوك الأخلاقي للتلاميذ نحو القيم والعادات والتقاليد والأخلاق، وغيرها من موجهات التنشئة الاجتماعية، والأفراد لديهم الكثير من الطموحات والرغبات والمطالب الشخصية التي يسعون إلى تحقيقها، وأما نوعية المناهج الدراسية المقررة التي توجد في المدارس كفيلة بتوجيه المتطلبات الفردية حتى تندمج مع متطلبات المجتمع بصورة إيجابية؛ كما انتقد "دوركايم" النظام التعليمي الرسمي في فرنسا حيث يركز على المنهج التقليدي دون الأخذ في الاعتبار التطورات والتغيرات الحديثة التي تطرأ على ما يعرف بعلم التدريس (عبد الله عبد الرحمن: بدون سنة، ص-ص. 176-178).

ومما سبق يمكن القول بأن الثقافة الإنسانية رغم تنوعها واختلافها تشترك كلها في خصائص عامة متداخلة وليست منفصلة وهي:

- ✓ أن الثقافة خاصة بالإنسان
- ✓ أنها ظاهرة اجتماعية
- ✓ قابلة للانتقال والتراكم
- ✓ ديناميكية في نمو مستمر وتغير دائم.

✓ سلوك مكتسب

✓ وسيلة لإشباع حاجات الإنسان البيولوجية والسيكولوجية.

✓ ذات خصائص متكاملة.

إن هذه الخصائص تنطبق على الثقافة بكل أبعادها ومكوناتها في العموميات والخصوصيات والبدائل، وهذا يتطلب مراعاتها عند تصميم المناهج التربوية وفق الأسس الاجتماعية، وبذلك تتضمن المناهج جميع الخصائص الثقافية التي تؤكد أن الثقافة ظاهرة إنسانية اجتماعية مكتسبة متغيرة مشبعة لحاجات المتعلمين وتمكنهم من الاتصال بغيرهم والإفادة من خبرات الآخرين باتجاه هضم البدائل أو المتغيرات المختلفة لتكوين نمط متماسك ومتربط يحافظ على كيان المجتمع.

2-4- قضايا المجتمع ومشكلاته

في النصف الأول من القرن الماضي ظهر اتجاه قوي لجعل المشكلات الاجتماعية المحور الأساسي الذي تركز عليه المناهج التربوية. وقد ظهر هذا الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية ووجد الكثير من التأييد من كبار الاجتماعيين والمربين حيث صممت المناهج على هذا الأساس. فقد ظهر في الولايات المتحدة في الأربعينات من القرن الماضي اتجاه قوي نحو جعل المشكلات الاجتماعية محورا أساسيا تركز عليه المناهج التربوية. وقد صممت المناهج على ذلك الأساس واختيرت مشكلات اجتماعية ليدور حولها المنهاج فيمد المتعلم بأسباب المشكلة وما يمكن أن يكون لها من حلول.

إن هذا المنهج يعالج مشكلات وقضايا المجتمع إلى جانب ما يدرس المتعلم من معرفة ومعلومات. وهذه المشكلات والقضايا كثيرة ولا يمكن حصرها على مستوى الأفراد أو الشعوب في المجتمع العربي، وعلى مستوى المجتمع العربي كله هناك العديد من القضايا التي يمكن أن تكون محورا للمناهج التربوية ومنها: القضية الفلسطينية، سيطرة الخرافات والأساطير في بعض المناطق وتأثيرها على قطاعات كبيرة من أبناء المجتمع. الانحرافات السلوكية لدى بعض الشباب، عدم وضوح الخط السياسي الذي يسير عليه المجتمع، وبعدها عن الديمقراطية الصحيحة. إضافة إلى قضايا أخرى ترتبط أساسا بالوضع المعيشي الاجتماعي والاقتصادي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 182).

2-5- التغير الاجتماعي

إن التغير إذن عملية حتمية لا بد منها خاصة وأن المجتمع لا يعيش بمنأى عن التطور، فهو جزء لا يتجزأ عن هذا العالم الكبير، كما أنه لا يوجد مجتمع ثابت، لأن العالم يتغير باستمرار ومن هنا تصبح عملية التغير عملية ملحة تتداخل معها كثير من العوامل التي تؤثر في بيئة المجتمع وثقافته (راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء: 2009، ص. 195)، والمنهج التربوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغير الاجتماعي حيث يؤثر التغير على اختيار محتوى المعرفة وتصميمها. ولطالما كان المجتمع بما فيه طبيعته، علاقاته الاجتماعية، بناء جماعاته، ثقافته، إيديولوجيته في حالة مستمرة من الحركة والتغير ومواجهة عبر العملية التعليمية-التربوية وأداتها المنهج التربوي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 182). فالتغير لا الثبات هو حقيقة الوجود الثابتة الآن، وأن أي تغير يحدث في أي جانب من جوانب الحياة يتطلب تكيف باقي الأجزاء معه، باستحداث تغير فيها ويتخذ التغير جوانباً عدة من حياة الشعوب والمجتمعات منها:

2-5-1- التغير الثقافي: إن المقصود بالتغير الثقافي في كل المتغيرات التي تحدث في كل عنصر من عناصر الثقافة مادية كانت أم غير مادية، بما في ذلك التكنولوجيا والفلسفة والفن والأدب واللغة والعلم والأذواق الخاصة بالمأكل والملبس والمشرب أو وسائل المواصلات والنقل والصناعة. كما يشتمل فوق ذلك كل التغيرات التي تحدث في أشكال وقواعد النظام الاجتماعي (دلال ملحق استثنائية: 2004، ص-ص. 75-76). فمن خصائص الثقافة أنها متغيرة في مجموعها، ومكوناتها متغيرة بسرعة مختلفة. فأثناء قيام الإنسان بالتعامل مع البيئة والتفاعل مع الآخرين أفراداً وشعوباً ومجتمعات تحدث العديد من التغيرات في مكونات الثقافات (العموميات، الخصوصيات والبدائل)، وعادة ما يسبق التغير في العناصر المادية من الثقافة التغير في العناصر الفكرية، مما يدعو الناس إلى التفكير فيه لمواجهة مع أن العناصر الفكرية هي مصدر جميع مكونات الثقافة.

2-5-2- التغير البيئي: أي تفاعل الإنسان مع بيئته الطبيعية وعلاقاته مع الآخرين من أفراد وشعوب ومجتمعات، مما له من آثار ملموسة في التفكير والنشاط الاقتصادي والحراك الاجتماعي وتغير النظم الاجتماعية.

2-5-3- التغيير التكنولوجي: ويتمثل في الاكتشافات والاختراعات التي ابتكرها الإنسان لإشباع حاجاته المختلفة، مما له من آثار ملموسة في التقدم العلمي والصناعي والآلي، الذي ينعكس في تمكين الإنسان وسيطرته على الطبيعة ويمهد بدوره لمراحل أخرى من مراحل التغيير والتطور الطويلة (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص. 183)

2-5-4- التغيير الإيديولوجي: باعتبار الإيديولوجيا هي مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأحكام والممارسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية، والتي تشكل إطارا عمليا وتنظيميا لأبناء المجتمع في الحياة اليومية، وأكثر ما ترتبط بالإيديولوجية السياسية، التي تعتبر قوة فكرية محركة للكثير من التغييرات في المجتمع.

ويرتبط المنهج التربوي بالتغيير الأيديولوجي للبناء الاجتماعي وخاصة في السلطة، حيث تمارس السلطة بطرائق مختلفة التأثير بتحديد الأهداف المعرفية والأخلاقية والانفعالية والمهارية وفي اختيار الخبرة أو المعرفة في المنهج. فليس هناك نوع من المعرفة في بناءه، وتطوره مستقل بشكل تام عن بناء الجماعة البشرية الذين يستخدمون هذه المعرفة وينتجونها ولكنها يمكن أن تكون مستقلة بدرجة ما فقط عالية أو منخفضة، مما يؤكد قول "دوركايم" أن الضغوط والمتطلبات والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع تنعكس بقوة في المناهج التعليمية لكي يصبح ما يتم تعليمه أكثر مناسبة وفائدة وتدفقا (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي: 2005، ص- ص. 183- 184).

وتمثل العلاقة بين المدرسة والتغيير الاجتماعي أحد وجوه الأزمة التربوية المعاصرة. وتتجسد هذه الإشكالية في الثورات العلمية والتكنولوجية التي شهدتها وتشهدها الإنسانية منذ النصف الثاني من القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، والتي أدت إلى وجود هوة عميقة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية. لقد فقدت المدرسة قدراتها على مواكبة هذه التغيرات المتسارعة والمتواترة في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية. وفي إطار هذه التغيرات بدأت المدرسة تفقد كثيرا من تألقها وحيويتها، على مستوى الأدوار والوظائف التي تؤديها داخل المجتمع (<http://www.ibtesama.com>) ، وأصبحت الأشياء خارج المدرسة تعتبر أكثر أهمية من الأشياء التي في داخلها، بل تحكمها وتفسر ما يحدث داخلها (سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون: 2004، ص. 44).

ومن جهة ثانية إن البيداغوجيا وعلم التربية يمكن أن تساعد على انبثاق بعض ضروب التجديد، يقول "عبد الله عبد الدايم" في هذا السياق : " قد أصبح العمل التربوي في المدرسة نسقا من

الجهود المنظمة التي تستهدف خلق قابليات الإنسان بدلا من خلقها، وإفقار قوى الإبداع اللازمة ". للمجتمع بدلا من تغذيتها وإغنائها.

ويمكن في هذا السياق تحديد الجوانب الأساسية للأزمة التربوية المعاصرة:

1- غياب الصلة العميقة بين المناهج التربوية للمدرسة وبين التجربة الحياتية للأطفال والناشئة، فالمدرسة كثيرا ما تشغل نفسها اليوم أكثر مما يجب في تعليم الصيادين مهارات السير على الأقدام. ينطلق العمل المدرسي من مبدأ حشو الذاكرة والاستظهار ويسجل غيابا ملحوظا لمبدأ التغذية الراجعة والعمل على بناء الفكر النقدي الفاعل عند التلاميذ.

2- تعاني العلاقات المدرسية من إكراه العلاقات البيروقراطية وانحسار التفاعل التربوي بين المعلمين والتلاميذ والطلاب والإدارة، كما تعاني من غياب عنصر المبادرة ومبدأ المسؤولية في العمل التربوي.

3- لم تستطع المدرسة احتواء معطيات التطور التكنولوجي المتدفق، وما زالت هذه المعطيات بعيدة عن متناول حركتها ونشاطها.

وبشكل البعد الزمني لعملية إنتاج المعرفة الإنسانية وتوزيعها الخلفية الأساسية للأزمة التربوية في العالم المعاصر. ويتمثل هذا في الإيقاع المتسارع لإنتاج المعرفة العلمية وتطورها. لقد بدأت عملية إنتاج المعرفة تأخذ سمة التقادم والفورية والزوالية والتنوع. على حد تعبير "آلان توفلر"، وهذا يشير إلى تعاظم أهمية الثورات المعرفية الإنسانية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريبا حسب التقديرات الإحصائية الجارية. كانت المدرسة في الماضي تشكل مسرحا تتجدد على خشبته المعرفة الإنسانية، وكانت ينبوعا للعطاء العلمي المتجدد، وكان الناس يأتون إليها لينهلوا الجديد والمتجدد من هذه المعرفة العلمية. أما اليوم فإن المعرفة الإنسانية بدأت تأخذ طابعا مؤسسيا مختلفا تماما: فآلاف المؤسسات الصناعية والإنتاجية والتجارية تنتج المعرفة اليوم، وتعمل في الوقت نفسه على نشرها إعلاميا وتجاريا بعيدا عن أجواء المدرسة الرتيبة. والجميع يعرف اليوم على سبيل المثال أن محلا تجاريا مصغرا يتاجر بالبرامج الخاصة بالحاسوب يمكنه أن ينشر المعرفة التكنولوجية في مجال الحاسوب أكثر بعشرات المرات من المدرسة. ففي مثل هذا المتجر نجد الجديد المتجدد في كل لحظة، و ما أن يغيب المرء يوما أو أكثر ويعود حتى يجد عند البائع نفسه معلومات جديدة وبرامج جديدة. ولو انتظرنا المدرسة لتعمل على نشر هذه المعرفة لاحتجنا إلى زمن طويل جدا. والكلام ذاته ينطبق على مجالات أخرى كتعليم اللغات.

ومن أجل تحديد جوهر الأزمة العالمية التربوية يمكن إيراد هذه النقاط التي تبين لنا الحدود الفاصلة في العلاقة بين المجتمع والمدرسة في مجال المعرفة العلمية:

1- لم تعد المدرسة المنتج الوحيد للمعرفة كما كان الحال سابقا حيث ظهرت آلاف المؤسسات العلمية والتجارية المنتجة للمعرفة والموزعة لها.

2- لم تعد المدرسة هي التي تنشر المعرفة وحدها فالمؤسسات السابقة تعمل على نشرها بسرعة مذهلة من خلال وسائل الإعلام و وسائل الاتصال الاجتماعي و المؤسسات التدريبية التابعة لها. ومن هنا يقال لقد ولى زمن التمدرس. إن المعرفة تتطور بإيقاعات مذهلة مما يجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطور هذه المعرفة إنتاجا وتوزيعا. وبعبارة أخرى يمكن القول أن دورة المعرفة، إنتاجا وانتشارا وتوزيعا، أصبحت تتم اليوم خارج جدران المدرسة وتلك هي خلاصة الأزمة التربوية للمدرسة المعاصرة وللأنظمة التربوية العالمية الراهنة.

وتكمن إحدى أهم صيغ الأزمة التربوية للمدرسة في أن المدرسة معنية بأداء وظيفتين متناقضتين في الجوهر، وظيفة المحافظة من جهة، ووظيفة التجديد من جهة ثانية. إذ يترتب على المدرسة القيام بوظيفة المحافظة على القيم وعلى تدجين روادها وفقا لمعايير أيديولوجية سائدة في المجتمع من جهة، كما يترتب عليها في ظل التغيرات التكنولوجية مواكبة الجديد والمتجدد في عالم التكنولوجيا والثقافة والقيم من جهة أخرى. ومن هنا تنشأ إحدى كبريات الأزمة التربوية في العالم إذ كيف تستطيع المدرسة أن توفق بين هذين الاتجاهين المتناقضين وظيفيا في إطار العملية التربوية.

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول إن إصلاح المدرسة والأنظمة التعليمية القائمة يمكن أن يتم من خلال تحقيق الدمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع، ومن خلال هدم الحواجز التي تقوم بين الطرفين، وإعطاء المدرسة دورا أكثر أهمية وتسارعا في نشر المعرفة وإنتاجها وإعداد الكفاءات العلمية في ميادين الحياة المختلفة (<http://www.ibtesama.com>).

استخلاصات

- للأسس الاجتماعية للمناهج التربوية أهمية كبرى، ودورا أساسيا في صياغة تلك المناهج، نظرا لارتباطها الوثيق بالمجتمع الموجودة فيه وعكسها لمختلف مكوناتها.
- ومنه فالأسس الاجتماعية تؤدي وظيفة هامة داخل المناهج التربوية وهي الحفاظ على المجتمع بمختلف مكوناته.
- تتكون الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية من العديد من المكونات منها: الهوية الشخصية، الثقافة ومكوناتها، البيئة ومكوناتها، مؤسسات المجتمع المختلفة.

الفصل الخامس

مراحل إصلاح المناهج التربوية في الجزائر

تمهيد

أولاً- وضعية المناهج التربوية في الجزائر قبل الاستقلال

ثانياً- إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بعد الاستقلال

ثالثاً- إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في 1976 حتى 1988

رابعاً- تجربة الإصلاح في المناهج التربوية في الجزائر في التسعينات حتى سنة 2003-

2008

استخلاصات

تمهيد

تعد المدرسة النواة الأساسية لأي نظام تربوي، وقد كان المجتمع ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة تعليمية بحتة مهمتها تزويد التلاميذ بقدر معين من المعارف فقط، لكنه أصبح ينظر إليها الآن على أنها مؤسسة اجتماعية تربوية تتخذ من التعليم تحقيق هدفين هما: الإعداد العلمي والفني للحياة العملية، وإعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه، وبذلك أصبحت وظائف المدرسة في العصر الحديث عديدة ومتعددة منها (رفيقة حروش: 2010، ص.5):

✓ إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج.

✓ حفظ واستمرار التراث الثقافي.

✓ إحداث التغيير الاجتماعي والاقتصادي الملائم للنمو.

✓ إعداد المواطن الصالح.

✓ تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية.

ومهام كهذه للمدرسة ليست بالأمر السهل أو اليسير وهو ما يحتاج إلى إدارة تربوية ومدرسية على قدر عال من الكفاءة والإعداد والمسؤولية والخبرة. إن التغيرات الحاصلة في العالم بصفة عامة، وفي المجتمع الجزائري بصفة خاصة، فرضت على نظامنا التربوي وعلى المدرسة الجزائرية أن تسير هذه التحولات وأن تتأقلم بدون توقف مع بيئة داخلية وخارجية دائمة التغير. وقد مرت المدرسة الجزائرية بمراحل عدة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل متباعدة تبعا للتطورات الكبيرة التي حدثت في الميدان السياسي (رفيقة حروش: 2010، ص- ص. 6-7). وسنعطي قبل ذلك لمحة حول وضعية المناهج التربوية في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي.

أولا- وضعية المناهج التربوية في الجزائر قبل الاستقلال

لم يكن التعليم مزدهرا بشكل كبير في السنوات التي سبقت الاحتلال الفرنسي، إلا أنه كان منتشرا في القرى والمدن، كانت هناك أعدادا كبيرة من الجزائريين يترددون على المؤسسات التعليمية للتعرف في أمور الدين والدنيا، لقد كان التعليم مسؤولية اجتماعية لهذا فحتى في ظل سلطة الاحتلال

التي لم تشجع التعليم، فإن الشعب قد استمر في تأدية مهمته وقد تمثلت هذه المهمة في بناء المساجد والكتاتيب وإيجاد الأفراد القائمين عليها ودفع أجورهم، أو وفق الأوقاف لخدمة هذه المؤسسات ومساعدتها، بما في ذلك الزوايا.

وأول ما عمد له الاحتلال الفرنسي في الجزائر مطاردته لعلمائها وتشريدهم، لأنهم هم الذين يحرضون الأهالي على محاربة الصليبيين الغزاة، فاستشهد كثير من العلماء وهاجر آخرون وهدمت كثيرا من الكتاتيب والزوايا، إلا أن أكبر ضربة وجهت للتعليم في الجزائر هي مطاردة الأملأك الدينية والأوقاف (بوفلجة غياث: 2002، ص. 108)، فقد كان الاستعمار الفرنسي في الجزائر يهدف خلال كل مسيرته الطويلة في البلاد، إلى استئصال مقومات الأمة واجتثاث معالم الإسلام والعروبة فيها، وذلك بعمله على فكرة الإدماج، هذه الفكرة التي خطط لإنجاحها على خمسة مراحل متوالية:

- إفقار الشعب الجزائري
- توسيع دائرة التجهيل
- اعتماد التنصير
- العمل على الفرنسة
- محاولة الإدماج (علي ديدونة: 2006، ص - ص. 156-170).

وبصفة عامة يمكن توضيح الوضعية العامة للتعليم في الجزائر قبل الاستقلال في المعطيات

التالية:

- ✓ إن كمية وطبيعة التعليم المقدم للنشء الجزائري ظلت تابعة لحاجة الاحتلال الفرنسي أساسا، أو بعبارة أخرى لحاجات وتراكم رأس المال.
- ✓ إن المضمون الاجتماعي للتعليم منذ سنة 1930 قد تمثل في فئات اجتماعية محددة، تنتمي إلى أبناء الملاك العقاريين والتجارب والقادة والأغوات والباشاوات.
- ✓ إن سياسة التفرقة في المناطق الجزائرية والموجهة لإحداث تفاوت بينها، قد لعبت دورا في تطور التعليم بالجزائر منذ 1892، بحيث ميزت مناطق معينة بقصد تقسيم السكان الجزائريين.

✓ تطور معدل الجزائريين المنتسبين للتعليم على النحو التالي:

- في سنة 1908 كانوا لا يشكلون إلا: 3.8 %.
- في سنة 1920 كان لا يشكل إلا 4.5 %.
- في سنة 1930 كانوا لا يشكلون إلا 6% (عبد اللطيف بن أشنهو: 1979، ص. 133).

كما كان التعليم العربي في الجزائر قاصرا على الكتابات القرآنية وبعض المساجد، ولا يخفى أن طريقة التعليم بها كانت تتم بصعوبة إلى حد كبير بفعل محاربة الاستعمار لها، ثم قامت جمعية الشبيبة الإسلامية، فكان عملها جماعيا متواصلا منظما، وأسست مدرسة عربية تقرأ النشء على الطرق الحديثة، وأقبل الشعب على تأييدها بما ضمن لها الحياة والتقدم (أحمد بن نعمان: 2005، ص. 53).

وكان لجمعية العلماء المسلمين دورا بارزا في الحفاظ على مقومات الشعب الجزائري من لغة عربية ودين إسلامي، أمام آلة الاستئصال الجذري التي كانت تعملها فرنسا إبان احتلالها للجزائر. هذه الجمعية التي انطلقت في: 05 ماي 1931، بنادي الترقى بالجزائر العاصمة، برئاسة الإمام: "عبد الحميد بن باديس"، الذي بقي على رأسها حتى وفاته يوم: 16 أفريل 1940، فخلفه الشيخ: "محمد البشير الإبراهيمي"، الذي أكمل مسيرة الجمعية بكل خصائصها: السياسية، الدينية، العلمية، الدعوية والأدبية، حتى الاستقلال. وقد كان شعار هذه الجمعية: "الإسلام ديننا، العربية لغتنا والجزائر وطننا" (علي بديونة: 2006، ص ص. 211-212).

وعموما يمكن القول إن الواقع التعليمي المتصف بنوع من الجمود أو التغيير البطيء، الذي عرفته الجزائر، والمنحصر مداه الزمني ما بين 1832م إلى غاية 1962م، هو ما جعلها ترث قطاعا ومؤسسات تعليمية وتكوينية أشبه ما توصف بالخراب، الأمر الذي استدعى من الدولة الجزائرية الفتية، وكافة القوى الفاعلة في المجتمع، أن تضع على عاتقها تحمل مسؤولية ترميم ما خربه الاستعمار من هياكل قاعدية للتعليم، وشوّهه من عقول وقيم، وطمس لمعالم هوية الشخصية الوطنية (حسين لوثن،: 2005، ص، 12).

ثانيا- إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بعد الاستقلال

لقد وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية، في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وجهل وفقر ومرض وغيره، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين وكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية بلورة طموحات الشعب الجزائري في التنمية وإبراز مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني وتجسيد حقه في التربية والتعليم وهكذا وضعت المنظومة التربوية في اعتبارها منذ الاستقلال: - البعد الوطني - البعد الديمقراطي - البعد العصري. وهي الاختيارات الأساسية التي سترسم على أساسه الصورة النموذجية للشخصية الجزائرية المتحررة (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية. <http://www.infpe.edu.dz>).

ومن أهم التحديات التي واجهت الجزائر بعد استقلالها:

- ✓ وجوب فتح باب التعليم أمام كل الجزائريين، بغض النظر عن الوافدين عليه ممن تجاوزوا السن القانوني، خلافا لما كان معمولاً به سابقا من طرف المستعمر الفرنسي في الجزائر، وهذا ما سوف يعمل على مضاعفة عدد المتدربين مع قلة المؤطرين.
- ✓ كما واجهت مشكل التحول الفجائي الذي يفرضه الاستقلال؛ من صبغة التفرس في كل المواد على العموم، والمواد العلمية منها على الخصوص، إلى السير نحو التعريب بصيغة التدرج المرحلي، والذي عرف صعوبات في الكثير من المحطات (علي ديدونة: 2006، ص. 242).

وقد تم تنصيب لجنة لإصلاح التعليم عام 1962 وتم نشر تقريرها في نهاية سنة 1964، وفي نهاية الستينات شهدت تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربوية. وقد عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي عدلت وظهرت في شكل أمرية 16 أبريل 1976، وهي الأمرية المتعلقة بتنظيم التربية والتعليم والتكوين والتي نصت على إنشاء المدرسة الأساسية وتنظيم التعليم التحضيري وتوحيد التعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التعليم

الثانوي وظهر فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وظهرت ضوابط جديدة للانتقال والتوجيه وإعادة النظر في شعب التعليم الثانوي والتقني وتحديث برنامج المعاهد التكنولوجية وإدراك اللغة الإنجليزية في بداية الطور الثاني من التعليم الأساسي على سبيل الاختيار وكذا تخفيف البرامج التعليمية(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية. <http://www.infpe.edu.dz>).

ولا ينفصل الحديث عن الوضع التربوي في الجزائر بعد الاستقلال عن الوضع الاجتماعي العام، وتتمثل السمات العامة للمجتمع الجزائري وحاجات القطاع التربوي بعيد الاستقلال في العناصر التالية:

• انخفاض مستوى التمدن لدى الجزائريين:

لقد كان الجهل منتشرًا في الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي، ما أدى إلى رد فعل تمثل في التوسع التربوي رغبة في تجسيد طموحات الثورة الجزائرية وخاصة بين الطبقات المحرومة في الأرياف والمداسر والقرى.

• حاجة الجزائر إلى إطارات:

خرج الاستعمار من الجزائر عند استقلالها وبقي الاقتصاد الجزائري والمصالح الاجتماعية والإدارية دون إطارات كفاة، لهذا كانت الحاجة كبيرة إلى إطارات في كل التخصصات والمستويات، وكان على المدرسة الجزائرية سد هذا الفراغ.

• توفير قيادة وطنية:

حيث بقي مستوى الوطنية مرتفعًا، بعد أكثر من سبع سنوات من التضحيات وقد انتشرت هياكل التعليم بعد الاستقلال وخاصة في عهد الرئيس "هوارى بو مدين"، الذي كان يطمح في رفع مكانة الجزائر على كل المستويات والأصعدة، حيث لم يكن ذلك ممكناً دون إعطاء دفع قوي للتعليم، وتوفير احتياجاته من الهياكل والإطارات، بما في ذلك طلب المتعاونين الفنيين من بعض الدول العربية والأوروبية.

• توفير الإمكانيات المادية:

لقد ساعدت مداخل الدول من المحروقات على نشر التعليم وتوسيعه.

كلها عوامل ساعدت على الدفع بالمدرسة الجزائرية وتوسيعها ونالت التربية في الجزائر المستقلة حصة الأسد من الاهتمام، وقد أدى ذلك إلى مظاهر عديدة:

✓ **انتشار المدارس:** قامت السلطات السياسية بإعطاء دفع قوي إلى التعليم من خلال عملية واسعة للبناء فانتشرت المدارس في القرى، حيث عمل المسؤولون على تقريب المدارس من التجمعات السكانية النائية.

✓ **ديمقراطية التعليم:** ظهر مصطلح ديمقراطية التعليم في قاموس المدرسة الجزائرية وتناولته بإسهاب السلطة السياسية ووسائل الإعلام واستعمله التلاميذ والطلبة لتوضيح حقهم في الدراسة (بوفلجة غياث: 2002، ص. 108).

وعموما يمكن تقسيم مراحل التعليم في الجزائر بعد الاستقلال إلى مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام، وهو ما صار يعرف فيما بعد بمرحلة التعليم المتوسط، وفي أول دخول مدرسي في أكتوبر سنة 1962، في الجزائر المستقلة، اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية، و 16450 للغة الأجنبية، منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ الكبير الذي أحدثته المغادرة الجماعية لحوالي: 10000 معلم فرنسي، زيادة على انقطاع 425 معلم جزائري من مجموع 2600، لالتحاق بقطاعات أخرى أسندت لهؤلاء المعلمين المبتدئين مهمة التدريس بعد أن تدربوا في ورشات صيفية، وفي انتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنيات التعليم ومضامينه وطرائقه (بوفلجة غياث: 2002، ص- ص. 37-39).

وتعكس الخريطة المدرسية للمجتمع الجزائري اتساع نظم التعليم وانتشاره بين أوساط الشعب، الذي لم يتأخر يوما عن طلب العلم والمعرفة، سواء في عهد الاحتلال أو فترة الاستقلال، مما يبرهن على انسجام سياسة الخريطة المدرسية والجامعية، مع برامج التطوير والهياكل القاعدية التابعة لكل

أطوار التعليم، ومنها تحقيق التكفل بالإختلالات التي يعرفها التوازن الجهوي، عن طريق توزيع عادل ومنصف للمشاريع... وهو المسعى الذي لا زال قائما وي طرح نفسه على الأطراف المعنية (حسين لوشن: 2005، ص، 12). وقد سمح الجهد المبذول في مجال التعليم منذ الاستقلال وخاصة مجانية التعليم بتحسين المستوى التعليمي وتراجع الأمية لدى السكان البالغين 10 سنوات، والتي كانت - الأمية-تبلغ 1966 حوالي 74.60 %، إلى حوالي 32.19 % عام 1998 (projet de :2001. p. 49) (rapport national sur le développement).

وعلى الرغم مما أثارته الإصلاحات التربوية في هذه الفترة إلا أنه يحسب لها أنها أعادت للأمة الجزائرية مقوماتها بعد الاستنزاف الذي عانتها طيلة فترة الاستعمار، إن كان من ناحية لغتها العربية أو دينها الإسلامي ومحاولات الاستعمار المتلاحقة لطمس معالم الشخصية الجزائرية وتاريخها.

ثالثا- إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في 1976 حتى 1988

في إطار الإصلاحات التربوية العامة والمتلاحقة التي تبنتها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال، صدرت سنة 1976 عدة نصوص فيما يخص إصلاح المنظومة التربوية، ومن أهمها:

- ✓ الأمر 35-76 المؤرخ في: 16 أبريل 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين في المدرسة الجزائرية.
- ✓ المرسوم رقم: 67-76 المؤرخ في المؤرخ في: 16 أبريل 1976 والمتعلق بمجانية التربية والتعليم.
- ✓ المرسوم رقم: 67-76 المؤرخ في المؤرخ في: 16 أبريل 1976 والمتعلق بتنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وتسييرها.

وبمقتضى هذه النصوص القانونية تقرر تطبيق (نظام التعليم الأساسي) في المدرسة الأساسية(علي ديدونة: 2006، ص-ص. 259-260).

ويمكن تعريف التعليم الأساسي بأنه المرحلة الإلزامية التي تدوم تسع سنوات وتشمل الشريحة العمرية من 6 إلى 16 عاما، ومهمة هذا التعليم هي إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه

المرحلة، والالتحاق بالتعليم الأساسي إجباري لكل طفل بلغ ست سنوات من عمره، واستثناء يمكن أن يرخص للأطفال الذين بلغوا خمس سنوات للالتحاق بالتعليم الأساسي في حدود ما تسمح به إمكانيات المستقبل. " (تقرير اللجنة الوطنية حول المنظومة التربوية: 1995، ص. 11).

وقد ظهر مصطلح التعليم الأساسي في المجال التربوي منذ نهاية السبعينات، وكان يسود في الخمسينات والستينات، وقد استخدم مصطلح تربوي هو الأساسية التي تعني: "ذلك القدر العام المشترك من المهارات اللازمة للحياة في المجتمع العلمي التكنولوجي، والذي يسمح للفرد بالقدرة على التعلم الذاتي ومواجهة الحراكين الاجتماعي والمنهي، على أن تكون هذه التربية في الفترة من الرابعة من عمر المتعلمين، وحتى نهاية السنة الثالثة عشر، أي قبل بداية المرحلة الثانوية، ودون أن يدخل فيها التعليم الجامعي (حسن عبد الباري: 1997، ص. 78).

إن التعليم الأساسي إذن صيغة من التعليم للقاعدة العريضة من الجماهير ويشكل البناء الأساسي من المعارف والخبرات التي ترتبط بالحياة، وتهيئ الأفراد لاكتساب المزيد من التعليم الذاتي، فهو ليس مجرد مصطلح يطلق على المرحلة الدنيا من سلم التعليم، ومن ثم فهو ليس مرادفا للتعليم الابتدائي أو التمهيدي، ولا هو مجرد دمج المرحلتين -الابتدائية والإعدادية- في مرحلة واحدة، كما أنه لا يعني التعليم المهني، إنما هو نمط جديد من التعليم الشامل يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويشكل البنية الموحدة والمضمونة للجميع (عبد الرحمن الأزرق: 2000، ص- ص. 194-195).

وتتمثل الغايات النهائية للتعليم الأساسي في النقاط التالية:

- ✓ تحديد فترة إلزام عملية التمدرس من 06 سنوات إلى 09 سنوات، مع توفير فرص الاستمرار في التعليم مدة كافية؛ وهذا تحقيقا لالتزامات الدولة بديمقراطية التعليم.
- ✓ توحيد لغة التعليم؛ بجعل اللغة العربية لغة التدريس في جميع المواد.
- ✓ إحلال اللغة العربية مكانتها في النظام التعليمي باعتبارها لغة تعليم وتفكير وعمل.
- ✓ توحيد التعليم وتنظيمه وتقويته.
- ✓ جعل التعليم يستجيب لمتطلبات التنمية، ولمقتضى المرحلة.

- ✓ وضع سياسة واضحة ودقيقة لتعليم اللغات الأجنبية، باعتبارها وسائل مساعدة على الاتصال بالعالم، وهذا بحكم الفطرة وما جبل عليه الإنسان.
- ✓ تطوير المناهج التربوية في المدرسة الجزائرية.
- ✓ رفع مستوى المعلمين والمشرفين على العمل التربوي.
- ✓ تحسين نوعية الكتاب المدرسي.
- ✓ إدراج العمل اليدوي ضمن المناهج، وتوفير حصص الممارسة التكنولوجية.
- ✓ توفير البنيات المدرسية الكافية والملائمة للاتجاهات التربوية الجديدة (علي ديدونة: 2006، ص- ص. 261-262).

➤ خصائص التعليم الأساسي

- مما هو واضح في نظام التعليم الأساسي الذي تقرر تطبيقه في الجزائر أنه يشمل الطور الابتدائي والمتوسط، ومن الخصائص التي يتميز بها:
- أ- إجبارية التربية والتعليم قبل بلوغ السن السادسة عشر.
 - ب- ضمان التربية والتعليم لكل الجزائريين ذكورا وإناثا، من سن السادسة إلى غاية السادسة عشر.
 - ج- مجانية التربية والتعليم لكل المتدربين وفي جميع الأطوار التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي.
 - د- إدماج التعليم الابتدائي بالتعليم المتوسط مع حذف السنة الرابعة منه، ويسمى بالتعليم الأساسي، ومدة الدراسة في هذا النظام الجديد هي تسع سنوات موزعة في أطوار ثلاثة:

- ✓ الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.
- ✓ الطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.
- ✓ الطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.

هـ- تدريس اللغات وبعض المواد الأخرى بأسلوب الملفات، وكل ملف يشتمل على محور دراسي واحد، والمحور يشتمل على مجموعة من الأنشطة اللغوية، التي ترتبط بموضوع المحور المقرر(علي ديدونة: 2006، ص-ص. 262-263).

وقد شرع في تنفيذه بصفة تجريبية في الطور الثالث، انطلاقا من الموسم الدراسي: 1977-1978، وذلك باختيار مؤسسة بكل ولاية، وإنشاء قسم تجريبي بها، ليتم تعميم المشروع في الموسم الدراسي: 1980-1981، وقد حدد هذا التاريخ للبدء في العمل بمقتضى نظام التعليم الأساسي، وليكون كذلك تاريخ البداية في التخلي عن النظام التعليمي القديم بأسلوب التدرج والمرحلية(علي ديدونة: 2006، ص. 262).

➤ أهمية التعليم الأساسي

يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي، أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع، ويهدف هذا التعليم في إطار مهمته المحددة في المادة (44) من القانون التوجيهي، على الخصوص إلى ما يلي:

- ✓ تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- ✓ منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:
 - اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
 - تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية، النابعة من التراث الثقافي المشترك.
 - التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
 - تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال، وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

- تنمية إحساس التلاميذ وصل الروح الجمالية، والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية، وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 77-78).

رابعاً- تجربة الإصلاح في المناهج التربوية في الجزائر في التسعينات حتى سنة 2003-2008

- شهدت هذه المرحلة محاولات إصلاحية عديدة للتحسين مست مختلف أطوار التعليم، انطلاقاً من أن المناهج التعليمية كانت مكثفة وغير منسجمة مع التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتمثلت أهم الإجراءات الإصلاحية فيما يلي:
- إجراء تعديلات جزئية على برامج مجموع المواد الاجتماعية وغيرها سنة 1993 في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة صياغتها في سنة 1996.
 - إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي كلغة أجنبية أولى.
 - محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي.
 - إنشاء المجلس الأعلى للتربية لتنسيق الإصلاح سنة 1996 .

1- المجلس الأعلى للتربية

يقتضى الإصلاح وضع استراتيجيات مدروسة، وهياكل خاصة للمتابعة، ووعيا في الجزائر عند رغبتها في الإصلاح الشامل، أنشأت " المجلس الأعلى للتربية " للإشراف على العملية الإصلاحية

التربوية؛ وبعد المجلس الأعلى للتربية تجربة تستدعي الوقوف عندها (بوفلجة غياث: 2002، ص- ص. 170-171).

أ- **الهيكل التنظيمي للمجلس الأعلى للتربية:** تحدد المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي بتاريخ 12 نوفمبر 1996 ، يتكون من 156 عضواً يتوزعون في خمس لجان لها مهام مختلفة ومتكاملة محددة بموجب المرسوم رقم 101/96 في المادة: 25، وهي:

- **لجنة التعليم:** وتتكفل بتصوير الاختيارات الأساسية والتوجيهات العامة في ميدان التعليم.

- **لجنة التكوين:** وتتكفل بتحديد إستراتيجية منسجمة وعقلانية لتكوين المكونين ووضع إستراتيجية تأهيل وتكييف مهني.

- **لجنة البحث الدراسات الاستطلاعية:** تضطلع بتحديد عناصر إستراتيجية منظومة التربية والتكوين.

- **لجنة المتابعة والتقويم:** ومهمتها تقويم ظروف تطبيق السياسة الوطنية للتربية والتكوين

- **لجنة العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي:** تراعي مدى تحقيق أهداف سياسية ملائمة التكوين مع التشغيل (بوفلجة غياث: 2002، ص- ص. 172-175).

ب - **مهام المجلس الأعلى للتربية:**

يقدم المجلس تقارير سنوية إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعات التربية والتكوين ومقترحاته للتعديل من حيث الأهداف والبرامج والطرق، ويعطي رأيه في كل القرارات الصادرة بشأن الإصلاح لقطاعي التربية والتكوين، وقد حددت المادة (5) من المرسوم: 101/96 مهام المجلس في المهام التالية:

- يشارك في إعداد وتقويم السياسة الوطنية للتربية والتكوين، قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- يدرس ويبدى رأيه في كل ما يتعلق بالتربية والتكوين في جميع المستويات ومختلف الجوانب،
يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف منظومة التربية والتكوين.
 - يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة وأخلاقياتها ومقاييسها في ميدان التربية والتكوين.
 - يقترح العناصر الأساسية الإستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية والتكوين،
وفق المقاييس والمعايير العالمية المعمول بها، والقيم والهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.
 - تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954، من خلال تدريس التاريخ الوطني والثقافة الوطنية.
 - دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين وتقديم آراء حولها.
 - تقويم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية والتكوين.
 - إنجاز البحوث والدراسات التي تفيد أو تكلف من إنجازها.
 - متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية والتكوين.
- في الأخير فالمجلس الأعلى للتربية لم يدم طويلا، لأن بانتقال السلطة إلى رئيس جديد قام بإلغاء غالبية المجالس الاستثنائية التي أنشأها الرئيس "اليمين زروال"، وعوض بلجنة مؤقتة محددة المهام والآجال لتقدم تقريرا وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية (بوفلجة غياث: 2002، ص. 180).
- يمكن القول أن إصلاح المناهج التربوية في الجزائر أصبح أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية التي تعيشها المدرسة الجزائرية، أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين، على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة، بصفاتها جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري، ومن هذه التغيرات يمكن ذكر ما يلي:

✓ على المستوى الوطني:

- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من مواقف التفتح والتسامح والمسؤولية، في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية، والسعي إلى تحسين المستوى المعيشي.

✓ على المستوى العالمي:

- عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد والمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن الواحد والعشرين، حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها.

- التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال، التي تفرض إعادة تصميم المهن، وتشترط من التربية أخذ ذلك بعين الاعتبار على مستوى مناهجها التربوية وطرقها البيداغوجية..

إن هذه الوضعية التي هي وليدة رهانات جديدة مرتبطة بضرورة العولمة، وتأكيدا على أهمية المعرفة والتكنولوجيا في عالمنا المعاصر، تهيب بالمنظومة التربوية وتفرض عليها الاستجابة للطلاب الاجتماعي الذي يشترط مستوى عال من الأداء والتأهيل المتنامي (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص- ص. 7- 8)، هذه العناصر مثلت المنطلقات الأساسية للإصلاحات التي بدئ في طرحها من طرف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية* في شهر ماي سنة 2000.

* وقد أنشئت لجنة وطنية للمناهج وهي لجنة دائمة بموجب قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002، في صيغتها المجددة، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية. تتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء والاقتراحات لوزير التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم (النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية: 2005، ص. 29).

وقد تألفت تلك اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة، وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متنسق ومنسجم، وفي ختام الأشغال، التي استغرقت تسعة شهور، قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية فعرضه، بدوره، لنظر الحكومة. وكان التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية محل دراسة معمقة من طرف السلطات، ولقد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية، استعرض خلالها على التوالي النقاط الآتية:

- ✓ الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي مواجهتها، وكذا المحورين الأول والثاني، من محاور الإصلاح وهما: إرساء منظومة للتكوين وتحسين مستوى التأطير، من جهة، وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى.
- ✓ أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية، بينما خصصت النقطة الأخيرة في الاجتماع لفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي وكذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002).

ثم تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة، انعقد في 06 مارس 2002، حيث قرر السيد رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي. وإثر تنصيبه أعد فريق العمل مشروع خطة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على الورش الخمسة عشر على ضوء الأولويات التي حددتها اللجنة الوطنية للإصلاح.

ثم انعقد اجتماع أخير لمجلس الحكومة، بتاريخ 19 مارس 2002، خصص لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها على مجلس الوزراء. في يوم 30 أبريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية لينظر فيه مجلس الوزراء، تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية. واتخذ مجلس الوزراء، بعد دراسة وافية للملف، عددا من القرارات قد تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ 27 جويلية 2002. وتتعلق تلك القرارات التي

أقرها مجلس الوزراء، في اجتماعه يوم 30 أفريل 2002، بثلاثة محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها: (بوبر بن بوزيد: 2009، ص-ص. 27-28)

- 1- إصلاح البرامج التعليمية.
- 2- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- 3- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية، وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.
- 4- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
- 5- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- 6- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
- 7- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- 8- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- 9- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- 10- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
- 11- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- 12- إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- 13- إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.
- 14- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

ويمكن القول بأن هذه الإصلاحات مثلت مراجعة جدية لقطاع التعليم عرفت بعملية "إصلاح المنظومة التربوية"، وتهدف إلى إعادة الهيكلة التي تشمل أطوار التعليم الإجباري وبعد الإجباري، بحيث إن عملية إعادة التنظيم هذه تجزأ التعليم الإجباري إلى وحدتين: المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة، تنتقل مدة التعليم بالمدرسة الابتدائية من 6 سنوات إلى 5 سنوات، وتزيد مدة التعليم بالمتوسطة من 3 إلى 4 سنوات. كما تعمل إعادة هيكلة المنظومة التربوية على إعادة تنظيم أطوار التعليم بعد الإجباري في ثلاثة أجزاء : التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والتعليم التقني والمهني،

وأخيرا التكوين المهني، وهذه التجزئة تضيف تمييزا جليا بين تعليم ثانوي وتكنولوجي الذي يحضر للدخول إلى الجامعات، وتعليم تقني مهني يحضر للعمل بشكل أساسي. أما على مستوى مضمون البرامج فبدا واضحا تكريس مفهوم الانتماء الجزائري لحوض البحر الأبيض المتوسط، كما تم التأكيد على البعد الأمازيغي في الشخصية الجزائرية إلى جانب البعدين العربي الإسلامي بإقرار تدريس اللغة الأمازيغية في المدارس الابتدائية في ولايات منطقة القبائل كمرحلة أولى تنتظر التقييم تمهيدا لتحضير تعميمها على سائر مدارس القطر وهذا انسجاما مع ترسيم الهوية واللغة الأمازيغية في الدستور الجزائري، والاعتراف باللغة الأمازيغية لغة وطنية (<http://www.almarefh.org/news.php>).

إن إصلاح المنظومة التربوية ركز على المقاربة بالكفاءات إلى جانب استحداث المنهج من خلال تقليص الحجم الساعي لبعض المواد، بالمقابل ارتفاعها على مستوى مواد أخرى مع اتخاذ إجراءات لتعديل مضامين المواد وخاصة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، أما على صعيد المرحلة الثانوية فقد قامت الإجراءات المتخذة بإعادة تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تجسيدا للهيكلة الجديدة المبنية على تقليص التخصص في المرحلة المبكرة من التعليم، إلى جانب إدراج اللغة الأمازيغية في المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما الذي تهدف إليه هذه الإصلاحات وما مدى استجابتها للمتطلبات الداخلية والتحديات العالمية؟

يسعى إصلاح المنظومة التربوية إلى تجسيد البعد الوطني، وإعطائه العمق اللازم في النظام التربوي وترسيخ القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري والحفاظ على المكونات الأساسية للهوية الوطنية وهي الإسلام والأمازيغية والعروبة وإلى ترفيتها وتعزيزها من جهة، وإلى التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى، ومواكبة مستجدات العصر من جهة أخرى (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، وزارة التربية الوطنية: سبتمبر 2005). ويمكن تحديد المبادئ المرجعية الأساسية في بعدها الوطني، والتي تم اعتمادها حين شرع في التفكير في إصلاح المناهج التعليمية في العناصر التالية:

- دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة والإسلام والأمازيغية.
- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية.
- إبراز القيم التي جاء بها الدين الإسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب للعمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية.
- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي.
- إبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي والجهوي.
- التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة، ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا(النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية: 2005، ص-ص. 27 - 28).

ومن العناصر الجديدة في إعداد المناهج نجد أنها:

- ✓ تعيد هيكلة المناهج بحيث لا تصبح تمثل قواميس معارف وانشغالها الأكبر هو الجانب النفعي للمعرفة.
- ✓ المتعلم هو مركز كل الاهتمامات ثم تأتي المادة التعليمية.
- ✓ تفعيل دور المتعلم- وضع المتعلم في حالة نشاط -تعلم يؤهل للحياة.
- ✓ تعلم مرتبط بكفاءة نهاية مرحلة التعليم .
- ✓ الإدماج والتعلم والتقييم والبيداغوجية الفارقية والإنتاج الكتابي وممارسة المتعلم لمهامه، أهم المبادئ المؤسسة للمقاربة بالكفاءات.
- ✓ الانتقال من نمط بيداغوجية التلقين والتوضيح إلى البيداغوجية البنائية .
- ✓ تغيير ذهنيات المعلمين والمتعلمين والمحيط التربوي من أجل الفعالية التربوية
- ✓ يعدل المعلم من تعلماته لكي تتلاءم مع صيرورة المتعلم.

- ✓ يخطط المعلم مراحل تقييم خطوات التعلم بطريقة متزامنة مع التخطيط لعمليات التعلم.
- ✓ التعلم من أجل تكوين الفرد الفاعل والمتقهم لمعطيات مجتمعه ومحيطه.
- ✓ يتجه التقييم كليا صوب المتعلم أثناء التعلم. عندما يلاحظ المعلم المتعلم أثناء الفعل، يمكنه أن يفتك قرائن مراحل تدرج التطور في كفاءاته(almannahidj. veera.net).

2- مقارنة الكفاءات: المناهج الجديدة أعدت على أساس المقاربة بالكفاءات والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

يعرف المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة مفهوم **الكفاءة** في أن "كفاه الشيء يكفي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفي". ولفظ الكفاءة ذا أصل لاتيني *competentia* وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية *compétence*، وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعاني مختلفة.

واصطلاحا يمكن تعريفها بأنها: "مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف - قدرات - مهارات ..)، والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل، وتنفيذ نشاطات وإنجاز أعمال..". (محمد الصالح حثروبي: 2002، ص. 42). **والمقاربة** هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، وسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسيط، والنظريات البيداغوجية(عطا الله أحمد وآخرون: 2009، ص. 59).

أما **المقاربة بالكفاءات** فهي محاولة لتحديث المنهاج وتفعيله، حيث تربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات معقدة ومشكلات ومشاريع، لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها، كما أنها تساعد التلاميذ الأكثر عوزا في الوقت الراهن على التعلم والنجاح(المركز الوطني للوثائق التربوية: 2000، ص- ص 1-2).

وبموجبها يتعين على المدرسة الجزائرية أن تزود التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها، بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا، في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 62).

هذا وتتميز المقاربة الكفاءات بما يلي: (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية: 2005، ص. 31).

➤ تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

➤ تجعل من حل المشكلات أو الوضعيات المشكلة الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

➤ تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة، بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

➤ تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

ولتحقق المقاربة بالكفاءات قيم الديمقراطية يجب أن تتوفر على عدة شروط هي:

1- أن تربط المعرفة بأوضاع وممارسات اجتماعية، فإنها بذلك تزيد معناها سعة وعمقا في نظر المتكويّن الأقل ميلا إلى استيعاب المعارف ذاتها، لكنها في الوقت نفسه تشترط علاقة بالمعرفة أكثر خصوصية وتحرم جزء من ضعاف المستوى من إنجاز التمارين المدرسية المألوفة ومن السهولة النسبية المنسوبة إلى مهنة التلميذ، تلك التي تمكن المتكويّن من تدبر أمره.

2- بروز أهداف جديدة تتمثل في الكفاءات، بمعنى إذا أردنا بناء الكفاءات فإننا سنستحدث شروطا جديدة للتفوق الدراسي، وأشكالا ومعايير حديثة قد ينجز عنها شكل جديد لعدم المساواة (الجمهورية

الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات، 2000، ص. 10). إذن تتمثل الكفاءة الأولى المستهدفة في "مساعدة الواقع" انطلاقاً من المكاسب المحصلة تدريجياً وباحترام بعض الطرائق ولتطوير مثل هذه الكفاءة يجب توفر ما يلي:

- تخفيف البرامج لتوفير الوقت اللازم لبناء بعض المعارف وفق خطوات تنتسب إلى البحث.

- قلب طريقة التدريس رأساً على عقب، والعمل بطريقة الألغاز والمناقشة وطريقة الإشكاليات ومشاريع البحث الصغيرة والملاحظة والتجريب.

ويتم تجسيد مساعدة الواقع عن طريق تحويل المعارف؛ إذ يتم بناؤها انطلاقاً من إشكاليات عوض استعراض نص المعرفة وسردها وجعل التلاميذ يواجهون مواقف مستحدثة، غير معروفة، وتقييم قدراتهم بناءً على التفكير المستقل والمحاضرة (وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات، 2000، ص 10).

وهو ما دعا إليه "باولو فيريري" والذي تحدث في الفصل الثاني من كتابه حول "نظرات في تربية المقهورين" عن التعليم الحوارى كبديل عن التعليم البنكى، حيث يرى بأنه في الوقت الذي يعزز فيه الأسلوب "البنكى"، بشكل مباشر أو غير مباشر، إدراك الناس القدرى لوضعهم، يقوم الأسلوب الذي يطرح المشاكل بتقديم هذا الوضع لهم على شكل قضية، ومع تحول الوضع إلى هدف لمعرفتهم، يتراجع الإدراك الساذج أو السحري الذي ولد قدرتهم أمام إدراك قادر على إدراك نفسه حتى مع إدراكه للواقع، ومن ثم يستطيع أن يكون موضوعياً بشكل انتقادي حول الواقع (باولو فيريري: 2002، ص 79).

إن المقاربة بالكفاءات إذن تربط المعارف النظرية بالممارسات الاجتماعية، وتحاول كذلك أن تعود المتعلم عن البحث والفكر النقدي والاستقصاء من أجل الوصول إلى الحقيقة عن طريق انتهاج العمليات العقلية المنطقية، أي الفكر العلمي المنظم المبني على أسس فلسفية، وهذا يؤدي إلى ربط المتعلم بواقعه الاجتماعي محاولاً تغييره أو تجديده، من أجل فهمه والاستفادة منه وبذلك تكون للمعرفة وظيفة في الحياة اليومية على مستوى الأفراد بالإضافة إلى وظيفتها على مستوى الحياة العملية.

إن التعود على نموذج التفكير المنظم المبني على النقد وليس القبول والخضوع، والذي كرسته الطريقة التقليدية يخلق لدى المتعلم فكرا انتقائيا، يحاول البحث في أدق الأمور وبالتالي التمييز بين الغث والسمين عن طريق تنمية الشك المنهجي، وهذا ما يؤدي إلى خلق خصوصيته والتي تدعم مكانتها بين الدول المتقدمة من خلال استفادتها من الاندماج في نظامها كلية، بل يكون فكره انتقائي يستجيب لإيجابياتها و يلغي سلبياتها.

ب-التقويم والمعالجة التربوية:

إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات والتذبذبات، التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة، وبهذه الصفة، فإن استغلال أخطاء التلميذ ونقائصهم في تصور طرائق التكفل بها عنصر ايجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها. وأخيرا، فإن التقويم بوظائفه المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى.

ج- الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة:

تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، بما تتضمنه من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته(النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية: 2005، ص. 31)، فالكتاب يعد من أهم هذه الوسائل، وبعد المرور بعدة إصلاحات للكتاب المدرسي خاصة المتعلقة باعتماد المقاربة بالكفاءات، أصبح الكتاب لا يقتصر على وجود محتويات تخص موادا علمية ما أو تمارين، بل لديه وظائف أخرى متكاملة تسهم في إدماج الكفاءات، وتتمثل هذه الوظائف في:

- وظائف ذات صلة بالتعلم كتبليغ المعلومات وتطوير القدرات والكفاءات واكتساب طرائق ومواقف وتقاليد العمل والحياة، كما يسعى إلى تدعيم المكتسبات وتقييمها والتأكد من مدى تحكم المتعلم فيها، وتشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلم واقتراح طرق الحل.

- وظائف ترتبط بالحياة اليومية والمهنية حيث:

- يساعد الكتاب على إدماج المعارف ليتمكن المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها خلال التعلم أو خارج إطار المدرسة.
- يشكل مرجعا للمتعم أي أصبح موردا معلوماتيا، كما يسهم في التربية الاجتماعية والثقافية والمتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك والعلاقات الاجتماعية كافة.
- كما يساعد المتعلم على حل مختلف الوضعيات ذات العلاقة بالواقع، مما يتيح له كيفية التفاعل مع الموقف فالكتاب المدرسي بديل للواقع (حاجي فريد: 2005، ص- ص. 34-35).
- إكساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الأخلاقية التي تشكل لهم الدرع الواقي أمام موجات الانحلال والانحراف.
- امتلاك المهارات التكنولوجية واللغوية.
- تكوين إنسان مؤهل متعدد الكفاءات (وزارة التربية الوطنية: إصلاح نظام التقويم التربوي: 2005).
- وفي تشخيص اللجنة الوطنية للإصلاح لشروط الكتاب المدرسي حددتها في الشروط التالية:
- التجديد السريع للكتب ومراجعتها كل أربع سنوات.
- أن يوضع الكتاب المدرسي طبقا لاحتياجات التلاميذ وطموحات المؤسسة.
- يجب على الناشرين احترام البرامج المسطرة من قبل المؤسسة وإرفاقها بالأدلة التي تساعد المعلمين.
- يجب على واضعي الكتاب أن يعتمدوا أسلوب التشويق مما يحفز على حب المطالعة.
- يجب أن يكون الكتاب ذو خطاب عقلائي وبنية حججية.
- يجب التركيز على أن يخلو الكتاب من الرسائل الإيديولوجية.
- يجب أن يحتوي على الرموز العالمية وخاصة تلك المتعلقة بالعلوم الدقيقة والرياضيات.
- احتواء الكتب على المقاربة الجديدة- المقاربة بالكفاءات- واعتمادها في التدريس (اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: مارس 2001).

وتجدر الإشارة إلى أن القانون الجديد للتربية ألغى احتكار الدولة للكتاب المدرسي، حيث تم فتح مجال الإعداد للكفاءات الوطنية طبقا لدفاتر الشروط وإجراءات الاعتماد قبل توزيعها على

المؤسسات المدرسية(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 36).

وتنص المادة 92 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أن الدولة تسهر على توفير الكتب المدرسية المعتمدة واتخاذ التدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التلاميذ(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 94).

3- التوجهات الأساسية للمناهج التربوية في الجزائر

ويمكن بناء على ما تقدم استخلاص أهم التوجهات التي الأساسية التي اتخذتها المناهج التربوية في الجزائر، حيث تتمثل المبادئ الأساسية التي بنيت عليها السياسات التعليمية في الجزائر في العناصر التالية:

أ - **البعد الوطني** : متمثلا في أن الإسلام والعروبة والأمازيغية، وهي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية، التي تركز أصالتها ويتعين على المنظومة التربوية ترسيخها لدى المتعلمين لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها إحداث تماسك بين القيم الأصيلة وبين ما تطمح إليه الأمة من تقدم.

ب - **البعد الديمقراطي**: ويتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة والديمقراطية قيما وسلوكا، والنظام التربوي من خلال المناهج التربوية يتكفل بالنهوض بهذا البعد، كذلك يعمل النظام التربوي على تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم.

ج - **البعد العلمي والتكنولوجي**: وهذا من خلال إعطاء أهمية للمعارف العلمية والتطبيقات التكنولوجية وربط التعليم بالجانب التطبيقي.

د - **البعد العالمي** : حيث يتميز العالم اليوم بالترابط في كافة المجالات ووفرة المعلومات والخدمات ما أدى إلى تطوير طرق العمل والتشجيع على الإبداع، وضرورة تفاعل النظام التربوي مع هذه المستجدات والمتغيرات(علي بوعنافة، بلقاسم سلاطينية: دون سنة، ص - ص. 51-52).

وقد انعكست هذه المبادئ في التوجهات الأساسية التي اتخذتها المناهج التربوية الجزائرية:

1- اعتماد التوجيه العلمي والتكنولوجي

لقد صاحب التغيرات المادية التكنولوجية التي عرفها المجتمع الجزائري، تغيرات في وسائل النقل، وسائل الاتصال والإعلام ومختلف الوسائل الأخرى.. إلخ، وبالمقابل وضعت تلك التغيرات المجتمع أمام العديد من الصعوبات والمتطلبات، وسمحت في الوقت ذاته بطغيان الحياة المادية كما لم تكن في أي وقت مضى (M'hammed Boukobza . 1989. Volume 1.p. 72).

كل تلك الصعوبات زادت من الضغوط على التربية، نظرا لدورها الكبير في نقل المجتمع إلى مرحلة التكيف والاندماج، بل والمشاركة في صناعة التقدم العلمي والتكنولوجي، فالتربية اليوم أصبحت من المشاريع التي لها أبعاد عالمية، كما أنها تؤثر تأثيرا عميقا على مستقبل البشرية جمعا، وهذه الغايات في الواقع ما هي إلا تغيير عن بعض المثل العليا التي تراود عقل الإنسان المعاصر (وزارة التربية الوطنية. <http://www.infpe.edu.dz>).

فالتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا التطور في الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن وتشتت من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية، على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتسيير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم. وفي هذا السياق العام لتحول العالم كان الهدف من إصلاح المناهج التربوية في الجزائر. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 43).

وتتمثل أهم التحديات التكنولوجية والمعرفية التي تواجه إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في النقاط التالية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية: 2005، ص. 28):

- ضمان ثقافة علمية وتكنولوجية لكل مواطن للتمكن من الاندماج في العالم الجديد للعلم والتكنولوجيا.
- ضمان التفتح على العالم والإطلاع على مشاكله والمساهمة في حلها.

➤ ضمان تنمية الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم.

➤ ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات المختلفة عن طريق تعلم اللغات خصوصا.

وتجدر الإشارة إلى أنه من الغايات الكبرى لإصلاح المناهج في الجزائر هو تفتح المدرسة واندماجها في حركة الرقي العالمية، وهوما تحدده المادتان 2 و 4 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الصادر في جانفي 2008، ففي عالم يعرف تحولات عميقة تمس التنظيم الاجتماعي وهيكله المعرفة ووسائل الاتصال وطرق العمل ووسائل الانتاج، إلى غير ذلك من المستجدات، فإن المدرسة الحديثة المتوجهة نحو المستقبل هي المدرسة التي بإمكانها أن تندمج في حركة الرقي العالمية، بإدماج التغيرات الناجمة عن ظهور مجتمع المعلومات والاتصال والثورة العلمية والتكنولوجية، التي ستغير الظروف الجديدة للعمل وحتى العلاقات التعليمية(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 48-49).

2-2- ربط التنمية الشاملة بالنظام التربوي

إن ضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي، يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل والإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والسماح بتكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها. ويتعلق الأمر أيضا بتغيير الذهنيات لتتماشى مع تطلعات الأجيال، على ضوء التحولات الهامة التي يعرفها العالم، ليتمكن المواطنون من العيش في مجتمع متفتح على العصرنة، فخور بأصوله، ويسعى دوما إلى العقلنة والمواطنة وتثمين العمل(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 8).

ويندرج هذا التوجه -نحو التنمية- بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني من أزمة التخلف، الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الضد الحضاري أم منبعثة من الكيان الذاتي، ولمواجهة هذا المرض ومحاولة القضاء عليه تم استحداث مفهوم "التنمية" كعملية مبرمجة لإحداث مجموعة من التغيرات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية التي تعمل بكيفية منتظمة لغلق دائرة التخلف وفتح أبواب التقدم والصعود في سلمه بخطوات الإصلاح التعليمي. وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما

حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية. ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية، وهو نموذج يبين حقيقة العلاقة الناجحة بين الجانبين بامتياز (علي براجل: بدون سنة، ص. 107).

1- ترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة

لقد شكل الإسلام لكل الدول التي اعتنقته، ثورة اجتماعية حقيقية، بأهداف محددة ومسطرة بوضوح، وخصائص الأمة الجزائرية صقلها الإسلام الذي أعطى للشعب الجزائري البعد الأساسي لهويته، لقد استوعب الشعب الجزائري فعلا الإسلام كدين بنظامه المشتل على القيم الأخلاقية والروحية وكنموذج للتنظيم الاجتماعي، الذي يهدف إلى إقامة مجتمع متضامن يبجل قيم العدالة والحرية والمساواة والتسامح، مجتمع تكون فيه الجماعة مسئولة على مصير كل فرد، كما أن كل فرد يجد نفسه معنيا بالمصير الجماعي. والإسلام بهذا يعد عاملا لتقريب الأفراد فيما بينهم، ودعم التماسك الاجتماعي وشحن الحس الجماعي والحث على التضامن الاجتماعي.

كما رفع الإسلام العمل إلى مستلزم التقوى، وحارب بقوة الجهل والظلمية، لتحرير الإنسان وكل الطاقة التي بحوزته من كل إعاقة، كما أمر بالبحث المستمر عن العلم الذي ربطه بالعمل المنتج والمجهود الخلاق. تلك هي المثل التي من أجلها تجند الشعب الجزائري دوما عبر تاريخه والتمثلة في التمسك بالإسلام وبقيمه الحضارية العربية الإسلامية بمركبتها الأساسية مجسدة في اللغة العربية، والالتزام النضالي من أجل الاستقلال والكرامة الوطنية.

انطلاقا من هذه الاعتبارات فإن التربية الإسلامية الممنوحة لأطفالنا تهدف أساسا، طوال المسار التربوي، إلى الوصول بالتلميذ تدريجيا إلى الفهم الصحيح والإنساني للإسلام ولتعاليمه الجوهرية. وعليه يجب أن تساهم التربية الإسلامية في تطوير سلوكات تسمح بالاندماج الاجتماعي وتحسين العلاقات الاجتماعي، وتعزيز التماسك الاجتماعي والبيئي، وتوطيد دعائم العائلة واحترام الأولياء

والقيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام وهي: التسامح والكرم والأخلاق والعمل والاجتهاد الفكري..(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 11-12)

إن الإسلام كمقوم من مقومات الأمة الجزائرية والتي لا يمكنها التكرار له أو إغفاله في تسطير مبادئ نظامها التربوي، ولذلك كان من المبادئ التي ينبغي أن تكون لها المكانة المرموقة في أي نظام تربوي يختاره الشعب الجزائري، حيث لا ينكر أحد مهما كان توجهه، بأن الدين الإسلامي في الجزائر يعتبر مقوما أساسيا من مقومات الشخصية الجزائرية، رغم اختلاف الباحثين في كون الدين من مقومات الشخصية للجماعة أولا، وقد رأى الدكتور "تركي رابح" أن الجزائريين في آن لا يفصلون بين مفهوم العروبة كقومية، وبين مفهوم الإسلام كدين روعي جاء لهداية الناس أجمعين إلى سواء السبيل، فالعروبة عندهم تعني الإسلام كما أن الإسلام يعني روح العروبة عندهم، ولقد أصبح الإسلام في الجزائر بفضل القرآن الكريم "اللغة والبيان" وبفعل عوامل: تاريخية واجتماعية، تعتبر مقوما من مقومات الشخصية القومية للجزائريين. وذلك بفضل الوحدة الدينية، فالجزائر لا توجد بها أقليات دينية غير إسلامية كما أن المذهب الديني السائد في الجزائر هو المذهب المالكي وهو أحد مذاهب السنة ولذلك فإن الدين الإسلامي في الجزائر عامل من عوامل التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية والقومية بين الجزائريين(وزارة التربية الوطنية. <http://www.infpe.edu.dz>).

2-4- ديمقراطية النظام التربوي الجزائري: مجانيته، إلزاميته، تعريبه وجزأته

تبنت الجزائر مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته وفي الوقت نفسه عملت على تجسيد خيار تعريب العليم وجزأة التأطير في مختلف المؤسسات، وهذا ما سمح للبلد باسترجاع وترقية لغته وثقافته وصلته مع قيمه الحضارية..(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 42).

أ- ديمقراطية النظام التربوي الجزائري

نصت الإصلاحات الأخيرة على أبعاد ديمقراطية عديدة تتمثل في العناصر التالية:

- ترقية الروح الديمقراطية.
- الحق في التربية.
- مجانية التربية.
- تكافؤ الفرص بين جميع الفئات بغض النظر عن الشريحة التي ينتمون إليها.
- تكثيف التعليم لأغلبية المتعلمين والتكفل باختلافهم وتنوعهم.
- ضمان حد أدنى من المعارف والكفاءات للجميع.
- ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الآخرين في البلد وفي العالم.
- التكفل بالأطفال الذين يظهرون احتياجات خاصة أو استعدادات خاصة.
- تحضير المواطن للحياة الاجتماعية والفردية التي تؤهله للاختيارات الشخصية وتحمل مسؤوليتها (اختيارات مهنية، ثقافية) (النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية: 2005، ص. 28).

ب- مجانية التعليم في الجزائر

إن ضمان الحق في التعليم منصوص عليه قانوناً، والقصد منه هو تعميم التعليم الأساسي الذي يجب أن يستفيد منه كل الأطفال في سن التمدرس. فمجانية التعليم مضمونة في المؤسسات العمومية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 28-29).

وهناك الكثير من المواد من القانون التوجيهي للتربية الوطنية: 2008، تؤكد على مجانية التعليم في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية، في جميع المستويات، منها المادة 13 التي تؤكد علاوة على ذلك، أن الدولة تمنح دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين، بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لا سيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية، والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية. غير أنه يمكن أن يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية التعليم، طبقاً لشروط تحدد عن طريق التنظيم.

أما المادة 14 فتوضح أن الدولة تسهر على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقوقهم في التعليم. ويسهر القطاع التربوي بالتنسيق مع المؤسسات الإستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية على التكفل البيداغوجي والإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة. إضافة إلى المواد: 15 و 16 من ذات القانون (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008 ، ص. 47).

ج- إلزامية التعليم في الجزائر وتعريبه وجزأته

إن تطوير تعليم اللغة العربية التي تعبر عن العروبة كحضارة وكتقافة والتي تعد أيضا كأداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين. فاللغة العربية على غرار الإسلام، تشكل مع اللغة الأمازيغية إسمنت الهوية الثقافية للشعب الجزائري وعنصرا جوهريا لوعيه الوطني، لذلك يجب أن يطور تعليمها لتصبح لغة التواصل في مختلف ميادين الحياة والأداة المفضلة في الإنتاج الفكري.

إن ترقية تعليم اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية، وكلغة تدريس في جميع المستويات التعليمية، سواء في المؤسسات العمومية أو في المؤسسات الخاصة. وكذا كعامل لاسترجاع الشخصية الجزائرية، سيتم دعمها وتعزيزها في إطار السياسة الجديدة للتربية الوطنية، لا سيما بتحديث طرائقها ومحتوياتها التعليمية لتصبح قادرة على منافسة اللغات الحديثة الأخرى للدول المتقدمة (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008 ، ص. 46).

كما تحظى اللغة الأمازيغية باعتبارها جزء لا يتجزأ من مركبات الهوية الوطنية التاريخية، بكامل الإهتمام وتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية. كما ينبغي ترسيخ وترقية البعد الإمازيغي بمختلف مكوناته، من لغة وثقافة وعمق تاريخي، في المسار التربوي، والعمل تدريجيا على تعليم تعليم اللغة الوطنية الأمازيغية بالوسائل البيداغوجية الملائمة، وعلى ضوء ما يتوصل إليه البحث العلمي. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008 ، ص. 46).

فتحسين تعليم اللغة العربية كان بقصد إعطائها وظيفتها البيداغوجية والاجتماعية، مما سيسمح بتلبية متطلبات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري والمغاربي والعربي والمتوسطي والإفريقي معا. وكذا بإدراك الحضارة العالمية والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 47).

استخلاصات

- في هذا الفصل تم التعرض لأهم مراحل الإصلاح في المناهج التربوية في الجزائر، وكانت البداية بالتعرض لأهم ما ميز التعليم في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي، للتعرف على أهم الآثار الوخيمة التي خلفها ذلك المحتل على المجتمع الجزائري في هذا المجال الحيوي.
- كما تم التعرض لمرحلة ما بعد الاستقلال أين كانت الجزائر تعاني تخلف كبيرا على مختلف الأصعدة، الأمر الذي انعكس سلبا على العملية التربوية ككل، سواء على مستوى المضامين أو التأطير أو غيرها من المجالات.
- أما في مرحلة ما بين 1976 و1989، فقد عرفت تطورات نوعية في المناهج التربوية الجزائرية، تضمنت جزأته وتربيته ومجانيته، وبالرغم من مساوئ هذه الحقبة الزمنية إلا أن لها إيجابيات كثيرة.
- وعن مرحلة التسعينات حتى الألفية الثالثة فقد عرفت هي الأخرى تحولات كبيرة، كان الهدف منها جعل المناهج التربوية في الجزائر قادرة على نقل المجتمع الجزائري إلى مصاف الأمم المتطورة، من خلال تحديث تلك المناهج وتزويدها بالمستجدات العلمية والتكنولوجية على وجه الخصوص.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: التعريف بمادة التربية المدنية

ثانياً: تحديد منهجية الدراسة

ثالثاً: تحديد فئات ووحدات تحليل الدراسة

أولاً- التعريف بمادة التربية المدنية

التربية المدنية هي عملية تثقيفية توعوية، تهدف إلى إكساب الأفراد ثقافة حديثة تتمحور حول طبيعة المواطنة المرتكزة على منظومة الحقوق المدنية والسياسية، وتتحقق التربية المدنية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية ضمن مؤسسات رسمية أو أهلية، كما تعتبر هي العملية التي تشكل البعد الرئيس في ترسيخ المواطنة وحقوق الإنسان وبناء المجتمع المدني.

وتكمن أهمية التربية المدنية في المجتمع من خلال مستويين:

- 1- يرتبط الأول بواقع المجتمع ومكوناته في إطار تشكله التاريخي.
- 2- والثاني يرتبط بواقع السياق الحضاري العالمي الذي لا يمكن الانعزال عنه.

وهنا يمكن القول أنه في إطار بناء دولة حديثة ديمقراطية، وفي إطار تنمية المجتمع وتحديثه تشكل الثقافة والمعرفة بكل مجالاتها مدخلا هاما لا يمكن تجاوزه أو إغفاله، ذلك أن البناء الديمقراطي وتحقيق التحديث والتنمية لا يمكن أن يتم إلا من خلال تنمية الإنسان ذاته أي بناء قدراته علميا ومهاراتيا، ومعرفيا وثقافيا وهنا تكون الثقافة المدنية من أهم آليات البناء المعرفي والحضاري للفرد وللمجتمع معا (<http://www.wfirt.org>).

وفي الجزائر سبق وأدرجت هذه المادة الدراسية بمعدل ساعة في الأسبوع من السنة الأولى إلى السنة التاسعة من التعليم الأساسي بدءا من العام الدراسي: 1998-1999، ولهذه المادة كتب مدرسية خاصة بكل مستوى تعليمي تهدف إلى تكوين الجانب الاجتماعي للفرد وهو تكوين يركز، بصورة أساسية على تنمية الجوانب السلوكية: حسن التصرف، وآداب التعايش الجماعي وتنمية الاستعدادات الفطرية وغير ذلك من الصفات الحميدة لمواطنين يتم إعدادهم للعيش في عالم المستقبل.

ويتدعم ذلك من خلال ما يذهب إليه وزير التربية الوطنية "أبو بكر بن بوزيد"، في تحديده للمسائل التي تعالجها المواضيع المدرجة في هذه الكتب المدرسية، والتي حددها في العناصر التالية (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص، 75):

- 1- الأخلاق وشتى القضايا ذات الصلة بالحياة الاجتماعية والسياسية في الوطن.

- 2- أسس المجتمع الجزائري والنظام السياسي والإداري في الجزائر.

3- مؤسسات الدولة الجزائرية.

4- النظام الاقتصادي في الجزائر.

5- علاقات الجزائر بغيرها من الدول والمنظمات والهيئات الجهوية والدولية.

6- أهم قضايا العالم المعاصر.

ويضيف الوزير أنه ينبغي التأكيد على أن هذه المضامين تتضمن أيضا طائفة من المواضيع ذات مغزى تقدمي واضح مثل: حقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، واحترام الشأن العام، وما إلى ذلك من الواجبات التي تقتضيها المواطنة المستنيرة، مثل: احترام الآخرين، التسامح، العدالة الاجتماعية، وروح الإنصاف، والتضامن الوطني الدولي، والحوار بين الثقافات، واحترام التنوع والتعدد الثقافي والديني" (أبو بكر بن بوزيد: 2009، ص-ص. 75-77).

وهو ما تم التأكيد عليه في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في: جانفي، 2008، حيث حددت الغايات الأساسية التي يسعى إدراج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية لتحقيقها في العناصر التالية:

1- تنمية الحس المدني والتسامح والتحضر للحياة الاجتماعية، ومعرفة وفهم الحقوق والواجبات.

2- تأمين معارف مفيدة ومتماشية مع حاجيات التلاميذ والمؤسسات التي تسير حياة المجتمع.

3- تنمية معرفة واحترام حقوق الإنسان والمرأة والطفل،

4- تنمية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية لتثبيت فهم حقيقي للحياة الوطنية في سياق العولمة، لدى التلميذ (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 48).

وهذا ما جعلنا نركز الاهتمام على هذه المادة دون غيرها، لتكون مجالا لدراستنا نظرا لكون مضامينها يجب أن تكون مزيجا بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية إصلاح المناهج التربوية في الجزائر.

ثانيا - تحديد منهجية الدراسة

1- مجتمع الدراسة، عينتها وحدودها

1-1 - تعريف مجتمع البحث

يعرف "موريس أنجرز" مجتمع البحث بأنه: " مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تتركز عليها الملاحظات، وهو أيضا مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي (موريس أنجرز: 2004، ص. 298).

وانطلاقا من أن الهدف في هذه الدراسة هو التعرف على كيفية معالجة الإصلاح في المناهج التربوية الجزائرية، للأسس الاجتماعية من جهة، والتحديات العالمية من جهة أخرى، فكان مجتمع البحث هو المناهج التربوية الرسمية، وتحديدًا تلك المجسدة في الكتب المدرسية، خاصة وأن المناهج تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتب الدراسية، ويكون التركيز على المواد الدراسية ليكون الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيس للمعلومات.

خاصة وأن الكتاب المدرسي اليوم هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهج، مما يعني أن الكتاب المدرسي نظام رباعي وعناصره أربعة كالمنهج تماما- كما سبقت الإشارة إليه-؛ بما يتضمنه من مضامين وأهداف تربوية وما يحمله من معارف وأنشطة تربوية ووسائل إبراز متنوعة، وعليه فمجتمع البحث في هذه الدراسة يتكون من مجموع الكتب المدرسية لجميع المواد الدراسية التي مسها الإصلاح.

2-1 - عينة البحث

لما كان من العسير في كثير من البحوث الاجتماعية القيام بدراسة شاملة لجميع المفردات التي تدخل في البحث، فإن الباحث لا يجد وسيلة أخرى يعتمد عليها سوى دراسة عدد محدود من الحالات أو

المفردات ليعمم صفاتها على المجتمع الكبير، وتعرف هذه الطريقة بطريقة العينة، ونظام العينات هو الأساس في الدراسات الاجتماعية (ناجح رشيد القادري، محمد عبد السلام: 2004، ص. 212).

ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا المتعلق بالبحث في إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، فكان علينا اختيار العينة القصدية أو العمدية؛ والتي تمثل الميول المقصود الذي ينتهجه الباحث في اختيار العينة ووحداتها، وهو يلجأ إلى ذلك عندما يكون أمام مجتمع بحث غير واضح المعالم حيث يصعب تحديده وتحديد خصائصه، وعليه فليس هناك أي معيار أو طريقة يمكن أن يتبعها الباحث في اختيار هذا النوع من العينات (يوسف تمار: 2007، ص- ص. 21-22)، الذي يختار فيه الباحث حالات يعتقد أنها تمثل المجتمع في الجانب الذي يتناوله البحث، كأن يختار الباحث منطقة حسب اعتقاده هي الأكثر ملائمة للقيام بالبحث فيها، والعينة النمطية تشكل صنفًا من أصناف العينة القصدية (موريس أنجرز: 2004، ص. 311).

ويرى "موريس أنجرز" أن العناصر المختارة المكونة للعينة في المعاينة النمطية، هي كنماذج لمجتمع البحث المراد دراسته، إننا نبحث عن عنصر أو عدة عناصر تكون بمثابة صور نمطية لنفس مجتمع البحث الذي استخرجت منه. كما أن الباحث في هذا النوع من العينة يميل في الغالب إلى العناصر النموذجية أكثر من ميله إلى العناصر الشاذة أو غير النمطية، وهكذا إذا كان الهدف معرفة الإيديولوجيات التي تحملها المركزيات النقابية، فيمكن الاحتفاظ فقط بالمعطيات التي تبدو أنها تعكس أفكارها ومعتقداتها أحسن وذلك من جملة الوثائق الكثيرة التي نشرتها كل مركزية نقابية.

- وعند استعمالنا للعينة النمطية نأمل أن تملك عناصر العينة المختارة السمات النمطية الملائمة لتعريف مجتمع البحث، كما نأمل أن تعزل وتبعد الأخطاء التي لا مفر منها أثناء الانتقاء، غير أن عملية اختيار السمات النمطية لعناصر عينة البحث تعتبر أساسية بالنسبة إلى تقييم هذه الأنواع من البحوث (موريس أنجرز: 2004، ص ص. 311-313).

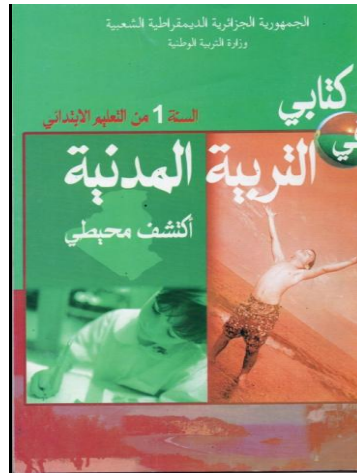
وبناء على ذلك تم اختيار منهج مادة التربية المدنية ليكون مجالاً لدراستنا من بين مناهج المواد الأخرى، ويعود ذلك إلى اعتبار هذه المادة من بين أهم المواد التي تساهم في صقل شخصية التلميذ من ناحية إشباعه بالأسس الاجتماعية وكذا تمكينه من متطلبات الحياة الديمقراطية وحقوق الإنسان وغير ها من التحديات العالمية.

وهو ما أشار إليه وزير التربية الوطنية: "أبو بكر بن بوزيد" في كتابه: "إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات"، حيث يقول في هذا الصدد: "تساهم مادة التربية المدنية في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري، كما تمارس دورا حاسما في إعداده لممارسة حقوق المواطنة واحترام قوانين الجمهورية، وتقع مادة التربية المدنية في قلب الثقافة الديمقراطية.

وتجدر الإشارة إلى أن مادة التربية المدنية يتم تدريسها في المدرسة الجزائرية على مستوى التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط فقط، وعليه فسيتم تناول منهج التربية المدنية من خلال مجموع الكتب المدرسية الخاصة بهذه المادة، وهي كتب التعليم الابتدائي وعددها خمسة كتب، وكتب التعليم المتوسط والتي يبلغ عددها أربعة كتب؛ ليكون العدد الإجمالي للكتب المعنية هو: تسعة كتب. وفيما يلي تعريف بهذه الكتب.

1-2-1- التعريف بكتب التربية المدنية

أ- التعريف كتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي



✓ **المصدر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم. وهو من تأليف زعتوت عبد الرحمان (مفتش التربية والتعليم الأساسي (ط3)، أبركان الصالح: (مفتش التربية والتعليم الأساسي (ط1-2)، كمال جيجقة (معلمة)، آيت مبارك دليلة (معلمة)، عمارة بلقاسم (معلم)، عزوز نؤارة (معلمة)، عترون سامية (معلمة)، عشيح جميلة (معلمة)، إشراف طيب نايت سليمان (مفتش التربية والتكوين).

✓ **عنوان الكتاب:** كتابي في التربية المدنية اكتشف محيطي.

✓ **تاريخ الإصدار أو النشر:** 2011/2010.

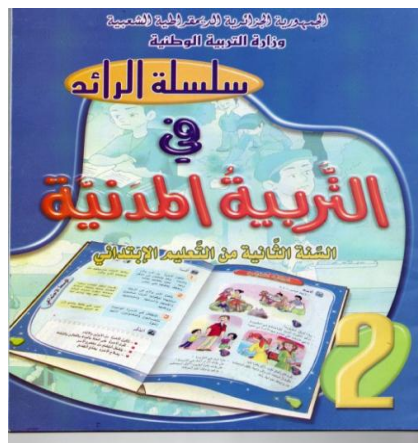
• محاور الرسالة (الكتاب):

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: شخص فاتح ذراعيه في الشاطئ، وشخص يكتب، وخريطة الجزائر، ومنظر طبيعي.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، كتابي في التربية المدنية اكتشف محيطي، رقم 1، السنة 1 من التعليم الابتدائي.

➤ عدد الألوان المهيمنة: الأخضر، والأحمر، اللون الأبيض، وقليل من اللون الأزرق.

ب- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي



• المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، وهو من تأليف رمضان أرزيل (مفتش التربية والتعليم الأساسي، عمارة بالقاسم (مكلف بالاستشارة التربوية)، خالف نصر الدين (أستاذ التعليم الثانوي).

✓ عنوان الكتاب: سلسلة الرائد في التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

✓ تاريخ الإصدار: 2011/2010.

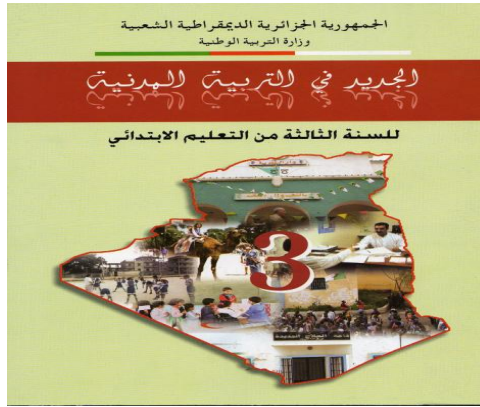
• محاور الرسالة (واجهة الكتاب):

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: كتاب مفتوح، وصورة لطفل يقرأ وآخر منتبه، وفي الخفية مجموعة من الأطفال يلعبون.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، وسلسلة الرائد في التربية المدنية، رقم 2، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. وبعض الرسائل الألسنية من مضمون الكتاب.

➤ عدد الألوان المهيمنة: اللون الأزرق، والأحمر، اللون الأصفر، وقيل من الأخضر.

ج- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي



المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، وهو من تأليف الفريق التربوي، احمد فريطس (مفتش التربية والتعليم الأساسي)، محمود بوعطية (مستشار التربية)، ومحمد كيجل (أستاذ التعليم المتوسط)، وإشراف محمد الشريف عميروش (مفتش التربية والتعليم الأساسي الطور الثالث).

✓ **عنوان الكتاب:** الجديد في التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

✓ **تاريخ النشر:** 2011/2010.

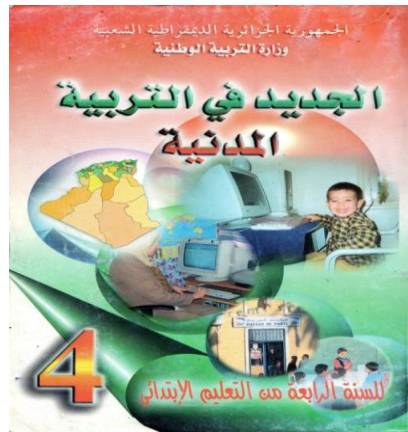
• **محاور الرسالة (واجهة الكتاب):**

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: خريطة الجزائر تحمل العديد من الصور وهي: مبنى دار البلدية، صورة لفناء المدرسة وهم يؤدون تحية العلم، صورة تروج للسياحة الصحراوية، صورة لملاعب المدرسة، صورة لمجموعة من التلاميذ يمارسون الانتخابات، وقاعة العلاج الجديدة.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي:
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، والجديد في التربية المدنية، للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ورقم 3، وثلاث خطوط مستقيمة تحمل ألوان العلم الوطني.

➤ عدد الألوان المهيمنة: الأحمر، واللون الأبيض، والأخضر، اللون الأصفر، واللون الأسود.

د- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي



المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، وهو من تأليف أحمد فريطس (مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني)، وبمساعدة بوعطية محمود (مستشار التربية) وكيحل محمد (أستاذ التعليم المتوسط) وتحت إشراف محمد الشريف عميروش (مفتش التربية والتعليم الأساسي للطور الثالث)، أما الفريق التقني فشمّل التصميم والتركيب (عائشة وكّال، حمزاوي)، معالجة الصور (زهير يحيياوي) وتصميم الغلاف توفيق بغداد.

✓ **عنوان الكتاب:** الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

✓ **تاريخ النشر:** 2008/2007.

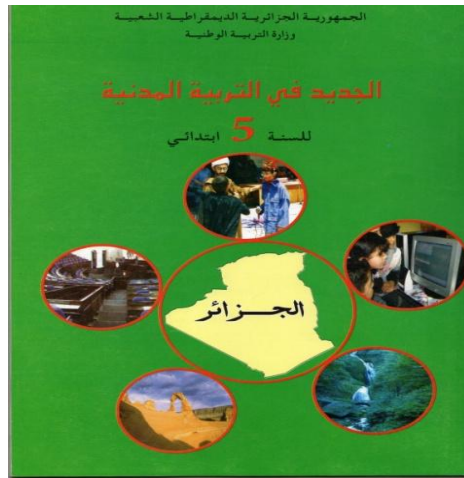
• **محاور الرسالة (واجهة الكتاب):**

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: صورة طفل أما جهاز الحاسب الآلي، وصورة امرأة أمام جهاز الحاسب الآلي، صورة لخريطة الجزائر، وصورة لمكتب البريد، وصورة لمجموعة تلاميذ يمارسون العملية الانتخابية.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي:
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، والجديد في التربية المدنية، رقم 4، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

➤ عدد الألوان المهيمنة: الأخضر، والأحمر، واللون الأزرق، اللون الأصفر، وقليل من البرتقالي.

ه- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي



المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، ومن تأليف أحمد فريطس (مفتش التربية والتعليم الابتدائي)، وتحت إشراف محمد الشريف عميروش (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، ومن تصميم الكتاب والغلاف سامية بوراس.

✓ **عنوان الكتاب:** الجديد في التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي.

✓ **تاريخ الإصدار:** 2009/2008.

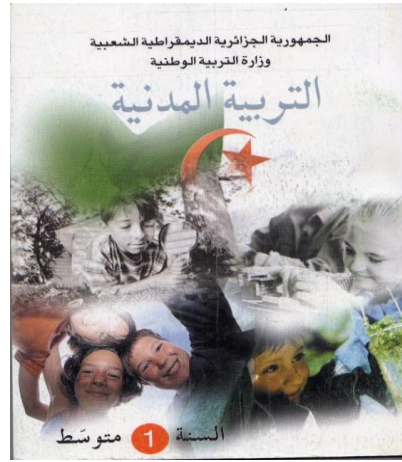
• محاور الرسالة (واجهة الكتاب):

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: صورة تمثل مظهرا من مظاهر التنقيف والتسيلية لدى التلاميذ، وصورة للمجموعة من التلاميذ أمام الحاسب الآلي، وصورة تمثل منظرا طبيعيا للجزائر، وصورة تمثل منظرا طبيعيا للصحراء الجزائرية، و صورة لقاعة المجلس الشعبي الوطني، وتتوسط كل هذه الصور خريطة الجزائر.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، والجديد في التربية المدنية، رقم 5، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

➤ عدد الألوان المهيمنة: الأخضر، واللون الأزرق، والأحمر، اللون الأصفر.

و- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط



✓ المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، من تأليف عبد الرحمان زعتوت (مفتش التربية والتعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية، والأساتذة بوخالفة كسال، بالقاسم عمارة، يمينه بلحسين، محمد برياش، إشراف طيب نايت سليمان (مفتش التربية والتكوين)، ومن تصميم وتركيب شافعي الزهراء.

✓ عنوان الكتاب: الجديد في التربية المدنية للسنة أولى متوسط.

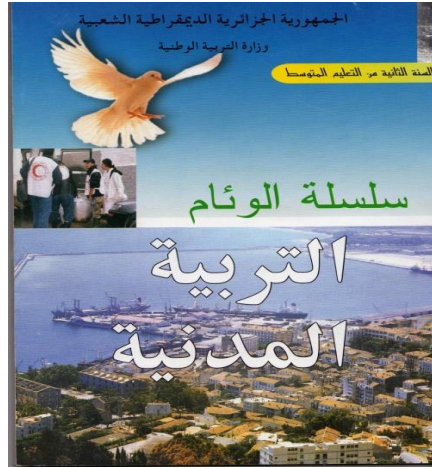
✓ تاريخ الإصدار: 2009/2008.

• محاور الرسالة (واجهة الكتاب):

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: يوجد في الواجهة أربع صور فوتوغرافية الأولى تمثل طفلة تقوم بتركيب الألعاب، والثانية لطفل يحاول النظر إلى الأشياء الدقيقة، في حين تمثل الثالثة طفل يحمل نبتة والصورة الأخيرة لثلاث أطفال يلعبون ويمرحون، مع وجود في الواجهة صورة للعلم الوطني على هيئة قلب.

- الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي:
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، التربية المدنية، السنة 1 متوسط.
- عدد الألوان المهيمنة: اللون الأبيض، اللون الأخضر، واللون الرمادي، وقليل من الأحمر والأزرق.

ز- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم المتوسط



- ✓ المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، من تأليف الفريق التربوي، عبد الرحمان زعطوط (مفتش التربية والتعليم)، العايب نور الدين (أستاذ التعليم المتوسط) وخالد بوشمة (أستاذ جامعي).

- عنوان الكتاب: سلسلة الوثائق التربية المدنية للسنة الثانية متوسط.

- تاريخ الإصدار: مارس 2009/2010

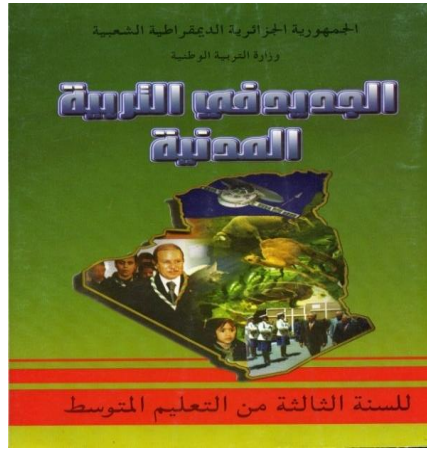
• محاور الرسالة (واجهة الكتاب):

- الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: وهي حمامة، صورة فوتوغرافية الهلال الأحمر، صورة فوتوغرافية للجزائر العاصمة، وجانب من صورة فوتوغرافية قاعة درس للكبار.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي:
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، سلسلة الوثائق التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم المتوسط.

➤ عدد الألوان المهيمنة: اللون الأزرق، والأبيض، والأخضر، والأحمر، واللون الأصفر.

ح- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط



- المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، من تأليف التربوي: أحمد فريطس (مفتش التربية والتعليم الأساسي، محمود بوعطية (مستشار التربية)، محمد كيجل (أستاذ التعليم المتوسط)، وتحت إشراف محمد الشريف عميروش (مفتش التربية والتعليم الأساسي ط3).

✓ عنوان الكتاب: الجديد في التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

✓ تاريخ الإصدار: 2006/2005.

- محاور الرسالة (واجهة الكتاب):

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: يوجد بالغلاف خريطة الجزائر موضوع عليها في الأعلى صورة للقمر الصناعي، وفي اليمين توجد صورة لجمل وخروف يشربنا من المياه، وبجانبها صورة لرئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة مع جمعية الكشفية. وفي أسفل الخريطة توجد صورة فوتوغرافية لمسئول يمثل الجزائر في الخارج.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي:
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، والجديد في التربية المدنية، السنة
الثالثة من التعليم المتوسط.

➤ عدد الألوان المهيمنة: الأخضر، واللون الأزرق، والأحمر، اللون الأصفر.

ط- التعريف بكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط



✓ المصدر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم، ومن تأليف الفريق التربوي
أحمد فريطس (مفتش التربية والتعليم الأساسي)، محمود بوعطية (مستشار التربية)، محمد كيجل
(أستاذ التعليم المتوسط)، وتحت إشراف محمد الشريف عميروش (مفتش التربية والتعليم الأساسي
ط3)، أما الفريق التقني ففي التصميم والتركيب فوزية مليك، سامية بوراس، أما معالجة الصور:
كمال ساسي، أما الغلاف توفيق بغداد.

- عنوان الكتاب: الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط.

- تاريخ الإصدار: 2005 / 2006.

• محاور الرسالة (واجهة الكتاب):

➤ الرموز البصرية المتعلقة بالصورة: مبنى المحكمة العليا، وصورة للقمر الصناعي، وجانب من الكرة الأرضية، مبنى قصر الحكومة، شرطي، تلميذة تحمل محفظة وتلميذ، صورة فوتوغرافية للجزائر العاصمة يتوسطها مقام الشهيد، مع وجود في الواجهة صورتين للعلم الوطني.

➤ الرموز البصرية غير المتعلقة بالصورة: نجد في الصورة العديد من الرسائل الألسنية وهي: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، والجديد في التربية المدنية، رقم 4، السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

➤ عدد الألوان المهيمنة: الأخضر، واللون الأزرق، والأحمر، اللون الأصفر.

1-2- حدود الدراسة

إن وضع حدود الدراسة يساعد إلى حد كبير في توضيح نقاط التركيز في تلك الدراسة دون غيرها من النقاط، وتتمثل حدود هذه الدراسة في التركيز على المنهج الرسمي للتربية المدنية، والمتجسد تحديدا في الكتب المدرسية المتعلقة بهذه المادة، باعتبارها وثائق رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، وبالتالي تعكس السياسة التربوية للدولة الجزائرية ومضامينها، ويبلغ العدد الإجمالي لتلك الكتب: تسعة، خمسة منها في مرحلة التعليم الابتدائي، وأربعة في مرحلة التعليم المتوسط، مع الإشارة أن هذه المادة لا تدرس على مستوى التعليم الثانوي.

ويتركز التحليل في هذه الكتب على جوانب أساسية يتم البحث من خلالها على الكيفية التي عالجت بها كتب التربية المدنية مسألتها الأساسية الاجتماعية والتحديات العالمية وهل وامت بينهما، وتمثل تلك الجوانب الأساسية فئات التحليل الرئيسة وهي: الموضوع، الأهداف، المصادر ووسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في تلك الكتب.

2- منهج الدراسة

يعتبر المنهج الطريق الذي يتبعه الباحث في دراسته للوصول إلى حل لمشكلة بحثه للوصول إلى إجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها، ويرتبط اختيار المنهج بطبيعة موضوع الدراسة والأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ وهو ما يذهب إليه "عبد الباسط محمد حسن" حيث يقول: "يشير مفهوم المنهج إلى الكيفية أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث، وهو يجيب على الكلمة

الاستفهامية: كيف؟ فإذا تساءلنا كيف يدرس الباحث الموضوع الذي يحدده؟ فإن الإجابة على ذلك تستلزم تحديد نوع المنهج ("عبد الباسط محمد حسن: 1990، ص، 134).

وهناك العديد من المناهج التي تستخدم في دراسة الظواهر في علم الاجتماع، وفي دراستنا هذه يعتبر منهج تحليل المضمون أحد المناهج الملائمة بالنظر إلى الطبيعة الوصفية التحليلية لهاته الدراسة، وبالنظر لما يوفره هذا المنهج من إمكانية للوقوف على طبيعة المضامين التربوية للكتب المدرسية عينة البحث.

2-1 - منهج تحليل المضمون

تعتبر هذه الدراسة المعنونة بـ "إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية" -منهج التربية المدنية نموذجاً-، من الدراسات الوصفية، والوصف هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، فهي دراسة تتطرق من تصوير وفحص موضوع الإصلاح في المناهج التربوية، بهدف الحصول على معلومات كافية حول الكيفية التي عالجت بها كتب التربية المدنية جزءاً أساسياً من مسألة الإصلاح (علي عبد المعطي محمد، محمد السرياقوسي: 1988، ص. 790)، وتصنيف خصائصها وترتيبها، فكان من الضروري استخدام منهج تحليل المضمون الذي يهدف إلى الوصف، الكمي، والموضوعي، والمنهجي، للمحتوى الظاهر لكتب التربية المدنية.

ويعتبر منهج تحليل المضمون أحد المناهج المستخدمة على نطاق واسع في تحليل الوثائق، ومضمون الكتب المدرسية والمذكرات السياسية والصحف والرسائل الإعلامية لمعرفة الأفكار والاعتقادات والإيديولوجيات والصور المعرفية وأنماط القيادة وما إلى ذلك، وهناك العديد من التعريفات لمفهوم تحليل المضمون، من هذه التعريفات، ما قدمته دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية والتي ترى أن تحليل المضمون هو: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة، بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل، وتصنيفها وتحليلها كمياً وكيفياً" (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 71).

ويحاول "محمد الجوهري" أن يستخلص تعريفا محددا لتحليل المضمون في الفصل الذي خصصه لتحليل المضمون في كتابه مناهج البحث العلمي، فيرى أن منهج تحليل المضمون: " يمكن عالم الاجتماع من ملاحظة سلوك الأفراد بطريقة غير مباشرة من خلال تحليله للأشياء التي يكتبونها (الرموز اللفظية)، وأن الباحث الذي يستخدم تحليل المضمون كمنهج لجمع البيانات يهتم عادة بالمضمون الظاهر للوثيقة المكتوبة أي بالشيء الذي قيل صراحة، وهنا يركز "الجوهري" على المضمون الظاهر، كما يشير إلى ضرورة أن يقوم عالم الاجتماع بتنظيم وترتيب الكم الهائل من البيانات الذي قد يجده متاحا في متناول اليد عندما يحل الرسائل الاتصالية التي يمكن أن تعكس أشياء كثيرة تتعلق بحياة الجماعة البشرية في أي فترة من الوقت، ومن ثم يجب على الباحث أن يضع بعض الفئات التحليلية تمكنه من أن يعدد البيانات ويقارن بينها (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص-ص. 74- 75).

وهناك من يعرف تحليل المضمون بأنه " طريقة البحث الاجتماعي التي يستخدمها علماء الاجتماع، ويتكون هذا المحتوى من مجموعة من الكلمات أو الرموز، أو المفردات اللغوية، أو مجموعة من الصور، أو الخطابات، أو الصحف والمجلات، أو الروايات والكتب، وأيضا الأفلام السينمائية، وغيرها من الوثائق الرسمية و الشخصية" (عامر مصباح: 2008، ص 100).

والمضمون عند "بيرلسون" ليس مقصورا على الأفكار أو القيم التي تنقلها أداة الاتصال، وإنما يشتمل أيضا الشكل LA Forme ، الذي تنتقل من خلاله هذه الأفكار وتثبت القيم، وذلك لما يلعبه الشكل من دور كبير في نقل الأفكار والقيم (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 102).

وقد لخص "هولستي" Holsti بشكل مجمل خطوات تحليل المضمون ولخصها في النقاط التالية:

- 1- صياغة مشكلة البحث والإطار النظري وفرض الفروض، وبعد ذلك تختار العينة وتحدد الفئات.
- 2- تقرأ الوثائق ويتم ترميزها وتكتيف المحتوى المناسب في استمارات خاصة بالبيانات، بعد الترميز يتم تقدير الوحدات التي صنفت تحت كل فئة، مع حساب تكراراتها أو تقدير مدى شدتها، وأخيرا يقوم الباحث بتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري المناسب (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 129).

2-2- أدوات الدراسة

الأداة هي الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها، وهي ترجمة للكلمة الفرنسية technique، وهناك الكثير من الوسائل (الأدوات) التي تستخدم للحصول على البيانات، ويمكن استخدام عدد من هذه الوسائل معا في البحث الواحد لتجنب عيوب إحداها ولدراسة الظاهرة من كافة الجوانب (محمد شفيق: 2005، ص. 109)، كما يمكن للباحث الاعتماد على أداة بحث واحدة لجمع المعلومات، (عبد الباسط محمد حسن، 1990، ص، 135)، وسيتم الاعتماد على أداة استثمار تحليل المضمون لجمع المعلومات المقصودة في هذه الدراسة.

2-2-1- استثمار تحليل المضمون

من أدوات هذه الدراسة استثمار تحليل المضمون وهي مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها استكشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراء بحث ميداني على كتب التربية المدنية للمرحلتين التعليميتين: الابتدائية والمتوسطة.

فاستثمار التحليل تعد بمثابة إطار متكامل للرموز الكمية الخاصة بكل وثيقة من وثائق التحليل، وينبغي أن يصمم هيكلها العام بحيث تشمل الأقسام الآتية (محمد عبد الحميد، دون سنة، ص- ص 234-335):

✓ البيانات الأولية عن الكتاب المدرسي.

✓ فئات التحليل.

✓ وحدات التحليل وهي نفسها وحدات العد في حالة استخدام التكرار كوسيلة للرصد والتسجيل.

✓ وحدات القياس، في حالة عدم الاعتماد على التكرار كوسيلة للعد والقياس، مثل قياس المساحة أو الزمن.

✓ ملاحظات يسجل فيها الباحث البيانات الكيفية التي لا يسمح تصميم الاستثمار بتسجيلها تسجيلًا كميًا، وتستخدم استثمار التحليل خلال عملية الملاحظة ورصد البيانات التي يتم عليها العد، وتعتبر بعد ذلك الجداول التفريغية جزءًا مكملًا لاستثمار التحليل بحيث تخصص استثمار واحدة لكل الكتب، في حين

يفرغ الباحث في الجداول مجموعة البيانات الخاصة بمجموعة المعايير التي يتم تصنيف الكتب على أساسها.

ثالثاً - تحديد فئات ووحدات التحليل

1- تحديد فئات التحليل

يعتبر اختيار فئات التحليل الخطوة الأولى في تحليل المضمون، فالفئات هي بمثابة المواضيع الدالة التي تعمل على تصنيف المحتوى بطريقة يمكن أن تكون كمية (Madeleine Grawitz : 1981 , P.661).

ويقصد بفئات التحليل Catégories: "تلك العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم)، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها (رشدي طعيمة: 1987، ص. 62).

ويخضع وضع فئات تحليل المضمون في البحث إلى طبيعة الأهداف المسطرة فيه، لأنه انطلاقاً من هذه الأهداف يتم تحديد الفئات المعمول بها، والتي يضمن الباحث من خلالها العرض الموضوعي والشامل للعناصر محل البحث (أحمد بن مرسل: 2007، ص. 265).

ويصنف "بيرلسون" فئات التحليل إلى نوعين رئيسيين، ويندرج تحت كل منهما عدد من الفئات التفصيلية، حول مضمون مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها، ويسميه "بيرلسون" بفئات محتوى الاتصال، ويدور النوع الثاني من الفئات الرئيسية حول الشكل الذي قدم فيه هذا المضمون، وانتقلت من خلاله معانيه، ويسمى "بيرلسون" هذا النوع الأول من الفئات بفئات شكل الاتصال، ويندرج ضمن هذين النوعين الرئيسيين من الفئات مجموعة من الفئات الثانوية (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 277) والتي ستظهر تباعاً من خلال عرض الفئات:

1-1- فئات مضمون الاتصال

يدور هذا النوع الأول من الفئات الرئيسية حول محتوى مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها في شكل سؤال هو: ماذا قيل؟ وسوف نتطرق إلى الفئات التي تتعلق بدراستنا وهي فئة الموضوع، فئة الأهداف، فئة المصدر وفئة وسائل الإبراز المستخدمة.

1-1-1 فئة الموضوع

ويقصد بهذا الفئة تحديد الموضوعات الفرعية التي تدور حولها مواد الاتصال، إن لكل مادة اتصال موضوعا رئيسا تدور حوله موضوعات فرعية ينقسم إليها، وتحديد فئات موضوع الاتصال يختلف من بحث لآخر، كما يختلف من فترة زمنية إلى أخرى (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 277).

ولعل هذه الفئة أكثر الفئات استخداما في دراسات تحليل المضمون، حيث تشير الدكتورة "ليلى عبد المجيد" إلى أن: هذه الفئة استخدمت في 75 % من إجمالي البحوث موضوع الدراسة التي قامت بها، ويتولى الباحث ضمن هذه الفئة تصنيف مضمون بحثه وفقا لموضوعاته، مجيبا على التساؤل الأساسي الخاص بموضوعه أو بمجموعة الموضوعات محل اهتمام المادة المدروسة، ويتم تقسيم كل موضوع رئيسي إلى مجموعة موضوعات فرعية والتي يمكن تقسيمها إلى موضوعات أخرى في إطار البحث واحتياجاته وإمكانية إخضاع الموضوعات لهذه التقسيمات الفرعية (محمد عبد الحميد، دون سنة، ص. 330). أي بتقسيم الموضوعات إلى موضوعات سياسية، دينية، عسكرية، اجتماعية... الخ، أو تقسيم الموضوعات السياسية إلى موضوعات فرعية: معاهدات، قرارات سياسية، منظمات دولية... الخ (ريتشارد بن وآخرون، 1992، ص- ص. 115-116). وفي هذه الدراسة تم اعتماد فئتين رئيسيتين ضمن فئات الموضوع، وكل واحدة منهما تفرعت إلى فئات كالتالي:

أ- الفئة الرئيسية الأولى: التحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية في الجزائر

الفئة الفرعية الأولى: التربية الديمقراطية

ويقصد بالتربية الديمقراطية في هذه الدراسة: "تلك العناصر التي تجسد المبادئ الديمقراطية، والتي تمكن التلاميذ من تقمص القيم الديمقراطية وتطبيقها في الحياة الاجتماعية، من حرية تعبير وحوار وملكية عامة وخاصة، بالإضافة لاحترام الغير وقواعد التعامل معهم، المواطن والقانون، الأحزاب السياسية، حق الانتخاب، وكذا العمل النقابي".

الفئات تحت الفرعية:

➤ حرية التعبير

➤ الحوار

➤ الملكية العامة والخاصة

➤ احترام الغير وقواعد التعامل معهم

➤ المواطن والقانون

➤ الأحزاب السياسية

➤ حق الانتخاب

➤ العمل النقابي

الفئة الفرعية الثانية: حقوق الإنسان

وهي: "تلك الحقوق التي يتعين على الإنسان الجزائري كغيره في باقي المجتمعات في هذا العالم الحصول عليها، وتتمثل في الحقوق التالية: الحق في التغذية، في العمل، في الرعاية الصحية، في اللعب والترفيه، الحق في التأمين، الحق في الملكية الخاصة، الحق في حرية التعبير، الحق في الاعلام، الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والترفيهية.."

الفئات تحت الفرعية:

➤ الحق في التغذية

➤ الحق في العمل

➤ الحق في الرعاية الصحية

➤ الحق في اللعب والترفيه

➤ الحق في التأمين

➤ الحق في الملكية الخاصة

➤ الحق في حرية التعبير

➤ الحق في الاعلام

➤ الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والترفيهية

الفئة الفرعية الثالثة: العلم والتكنولوجيا

ويقصد بهذه الفئة: " تلك المؤشرات المرتبطة بالتطورات العلمية والتكنولوجية والتي تعكس استخدامات العلم والتكنولوجيا وفوائدهما داخل المجتمع عموما والجزائري على وجه الخصوص، بداية بعلاقة العلم بتطور المجتمعات، ثم محاربة الأمية، وعلاقة العلم بالعمل، ودور المكتبة في تثقيف المواطن".

الفئات تحت الفرعية:

➤ العلم وتطور المجتمعات.

➤ محاربة الأمية

➤ العلم والعمل

➤ المكتبة وتثقيف المواطن.

الفئة الفرعية الرابعة: وسائل الإعلام والاتصال

ويقصد بها في هذه الدراسة: " مختلف وسائل الإعلام والاتصال التي تحتل مكانة هامة في حياة المجتمعات عموما ومنها المجتمع الجزائري، من خلال إظهار أنواعها، التعريف بها أهميتها ووظائفها المتنوعة، وهي: الهاتف النقال، الكمبيوتر، التلفزيون، الصحافة، الأقمار الصناعية، الأنترنت".

الفئات تحت الفرعية:

➤ الهاتف النقال

➤ الكمبيوتر

➤ التلفزيون

➤ الصحافة.

➤ الأقمار الصناعية

➤ الانترنت.

الفئة الفرعية السابعة: علاقة الجزائر والمجتمع الدولي

ويقصد بها: " المؤشرات التي تتحدد من خلالها علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي، والتي تتمثل في المنظمات الوطنية والدولية التالية: الهلال الأحمر الجزائري، جامعة الدول العربية ومنظمة الأيكسوا، هيئة الامم المتحدة، منظمة اليونسكو، مظمة المؤتمر الإسلامي، وتمثيل الجزائر في الخارج".

الفئات تحت الفرعية:

➤ الهلال الأحمر الجزائري

➤ جامعة الدول العربية ومنظمة الأيكسوا

➤ هيئة الامم المتحدة

➤ منظمة اليونسكو

➤ تمثيل الجزائر في الخارج

➤ مظمة المؤتمر الإسلامي

ب- الفئة الرئيسية الثانية: الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية في الجزائر

الفئة الفرعية الأولى: الهوية الوطنية

يقصد بالهوية الوطنية هي: "تلك المؤشرات المحددة للهوية الوطنية الجزائرية، وعليها تركز، ومنها تستمد قيم مجتمعها وسلوكاته، وبها تواجه تحديات الواقع" وهي بطاقة تعريف للدولة الجزائرية، وتتمثل المكونات الأساسية لهوية الدولة الجزائرية هي: الإسلام والعروبة والأمازيغية"، وما يرتبط بتلك المكونات

من عادات وتقاليد وتراث، وإنتماء حضاري وعربي، وأعياد دينية ووطنية،..، وغيرها من العناصر التي سنوردها من خلال الفئات تحت الفرعية:

الفئات تحت الفرعية:

- الهوية الشخصية ووثائقها
- العادات والتقاليد والتراث
- الإلتناء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري
- الأعياد الدينية والوطنية
- التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع
- موقع الوطن
- الحياة في المؤسسات التعليمية

الفئة الفرعية الثانية: رموز السيادة الوطنية

والتي يقصد بها: "مختلف رموز السيادة الوطنية الجزائرية الواردة في كتب التربية المدنية وهي: العلم الوطني، النشيد الوطني، العملة الوطنية، العاصمة، طابع الجمهورية، الجيش الوطني الشعبي".

الفئات تحت الفرعية:

- العلم الوطني
- النشيد الوطني
- العملة الوطنية
- العاصمة
- طابع الجمهورية

➤ الجيش الوطني الشعبي

الفئة الفرعية الثالثة: المؤسسات العمومية والخدمية

وتعني هذه الفئة الفرعية: " مختلف المؤسسات العمومية والخدمية الموجودة في الجزائر والتي تم ذكرها في كتب التربية المدنية، وهي المؤسسات التي تربط المواطن بمجتمعه من خلال مختلف الخدمات التي تقدمها، وتتمثل في المؤسسات التالية: البرلمان، القضاء، الضمان الاجتماعي، الولاية، الدائرة، مؤسسة الضمان الاجتماعي، مصالح الإسعاف، المراكز الصحية، البريد".

الفئات تحت الفرعية:

➤ البرلمان

➤ مؤسسة القضاء

➤ الولاية

➤ الدائرة

➤ مؤسسة الضمان الاجتماعي

➤ مصالح الإسعاف

➤ المراكز الصحية

➤ مؤسسة البريد

الفئة الفرعية الرابعة: التربية البيئية

التربية البيئية هي: "تلك العملية التي تسمح للتلاميذ الجزائريين بالتكيف الإيجابي مع بيئتهم الطبيعية، من خلال تعريفهم ببيئتهم وتلقينهم أسس التربية البيئية السليمة، والمتمثلة في التصرفات التالية: الحفاظ على المحيط من التلوث، الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها، الحفاظ على الماء، الاقتصاد

في استهلاك الطاقة، قواعد حفظ الصحة والنظافة، حملات التطوع، التعرف على البيئتين الريفية والمدينية".

الفئات تحت الفرعية:

- الحفاظ على المحيط من التلوث
 - الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها
 - الحفاظ على الماء
 - الاقتصاد في استهلاك الطاقة
 - قواعد حفظ الصحة والنظافة
 - حملات التطوع
 - التعرف على البيئة الريفية
 - التعرف على الحياة في المدينة
- 1-1-2- فئة الأهداف:** وهي التي تسهم في تحديد السمات للأشخاص والمجتمعات، حيث تستخدم للإجابة على السؤال إلى ماذا يسعى الفرد أو المجتمع..؟ إلى المال، المركز الاجتماعي، التفوق العلمي..، أما بالنسبة للمجتمع: هل يسعى إلى الاستقرار؟ التقدم والرخاء؟ تحقيق التكافل الاجتماعي، وبالنسبة للمجتمع الدولي هل يسعى للسلام أم يعمل للحرب.. (محمد عبد الحميد، 1983، ص- ص. 126-127). وتتمثل الفئات الفرعية لهذه الفئة في هذه الفئات:

*أهداف داخلية

- التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها
- التعرف على الأعياد الدينية والوطنية
- التعرف على رموز السيادة الوطنية

- التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع
- التعرف على البيئة والمحافظة عليها
- التعرف على قواعد حفظ الصحة والنظافة
- الاقتصاد في استهلاك الطاقة
- التواصل مع الغير والتعايش معهم
- التعرف على الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري

*أهداف خارجية

- التربية الديمقراطية
- التعرف على حقوق الإنسان
- التعرف على وسائل الاعلام والاتصال
- العلم والتكنولوجيا
- علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي

3-1-1- فئة المصدر: source: وتسمى أيضا بفئة المرجع أو السلطة، وهي فئة تجيب على السؤال التالي: إلى من تنسب مادة المحتوى؟ وتحدد إجابات هذه الأسئلة مدى الثقة فيما يسوقه المصدر أو المرجع من بيانات أو معلومات (محمد عبد الحميد، 1983، ص. 130)، وفي هذه الفئة يهتم الباحث بتحديد مصدر الآراء والأخبار أو الاقتباسات أو غيرها من المواد بهدف تحديد اتجاهاتها (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 293) .

* مصادر داخلية

- القرآن الكريم
- الأحاديث النبوية الشريفة

- الدستور الجزائري
- المراسيم الرئاسية وتنفيذية
- القانون المتعلق بالنشيد الوطني
- النشرة الرسمية للتربية
- الأناشيد الوطنية
- القانون الداخلي للمدرسة
- قانون العمل
- قانون ممارسة الحق النقابي
- قانون الجمعيات
- قانون المياه
- قانون الجنسية
- قانون البلديات
- مصادر أخرى

* مصادر خارجية

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان
- البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام
- العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية
- مجلة العربي

- جريدة لوموند
- منظمة اليونسكو
- المنظمة العالمية للصحة
- اتفاقية حقوق الطفل
- كتاب المعرفة
- ميثاق منظمة الأمم المتحدة

2-1-1- تحديد فئات الشكل (فئات كيف قيل): وتمثلت في: فئة وسائل الإبراز المساعدة

ويدور النوع الثاني من الفئات الرئيسية حول الشكل الذي قدم فيه المضمون أو المحتوى، وهي تصاغ في شكل سؤال هو: كيف قيل؟، ويقصد بهذه الفئة الأساليب والأشكال التي يتم من خلالها تنفيذ أو صياغة أو نقل مادة الاتصال، مثل أنواع الكتب والبرامج الإذاعية والتلفزيونية وغيرها (رشدي أحمد طعيمة: 2004، ص. 297) .

ويمكن تقسيمها حسب طبيعة دراستنا إلى فئة وسائل الإبراز المساعدة وهي:

- صور
- رموز وشعارات
- جداول
- رسوم بيانية
- أشكال
- خرائط

2- وحدة التحليل

يوجد في منهج تحليل المضمون العديد من الوحدات التي يعتمد عليها في تحليل الخطاب الإنساني في البحوث الاجتماعية، وتعني وحدة التحليل: "الوحدة التي ستعطي درجة والتي قد تكون كلمة أو جملة أو فقرة أو عمود أو مقال أو موضوع أو فكرة شخصية...، كما قد يكون سنتمترا من المساحة التي تشغلها الرسالة الاتصالية، أو دقيقة من زمن الإرسال الإذاعي أو التلفزيوني(عامر مصباح: 2008، ص. 100)، وفي هذه الدراسة سيتم اعتماد وحدة الفكرة.

***وحدة الفكرة:** وهي الفكرة التي تدور حول مشكلة ما أو ظاهرة ما، أو الموضوع باعتباره أهم وحدات هذا الأسلوب في الدراسات السوسيو-إعلامية؛ كتحليل فكرة الصراع العربي-الإسرائيلي في مقرر المدرسة الابتدائية الجزائرية".

وانطلاقا مما سبق فإن أول ما تبدأ به استمارة التحليل هو: البيانات الأولية، وهي البيانات الخاصة بوثيقة التحليل مثل المستوى الدراسي، وتاريخ الإصدار وعدد صفحات الكتاب.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

--	--	--	--	--	--	--	--	--

1. المستوى الدراسي

حيث يوجد تسع مستويات دراسية تتوزع على سنوات المرحلتين الابتدائية بسنواتها الخمس، والمتوسطة بسنواتها الأربع.

10 11 12 13 14

--	--	--	--	--

2- سنة الإصدار للعيينة

وذلك لأنه كان هناك تنوعا في سنوات الإصدار أو الطباعة لكتب التربية المدنية التي تم تحليلها في هذه الدراسة، وتمثلت تلك الطباعات في السنوات الدراسية التالية: 2006/2005، 2008/2007، 2009/2008، 2010/2009، 2011/2010.

3 -البيانات الكمية: انطلاقا من كون فئات تحليل المضمون في هذه الدراسة تمثلت في أربع فئات وهي: فئة الموضوع والأهداف والمصدر ووسائل الإبراز المساعدة، فقد تم وضع أربع خانات.

4	3	2	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

الفئة الرئيسة الأولى المعبر عنها بالخانة رقم 1 تضم خمس فئات فرعية.

5/1	4/1	3/1	2/1	1/1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

وفي حالة هذه الدراسة فإن وحدة العد هي الفئات التي تم اختيارها والتي تم تصنيف المحتوى على أساسها، وكل مربع يمثل تكرارا، وتكرار ظهور كل فئة يمثل بعدد معين تبعا لمستويات الاهتمام، وهكذا تكون فئات التحليل هي نفسها وحدات التحليل وهي الوحدات التي وقع عليها العد.

وفي الأخير ذيلت استمارة التحليل بمساحة كافية لتسجيل ملاحظات كيفية تقيد في تقرير النتائج وكشف الاستدلالات.

ب- المجال الزمني

يتعلق توضيح المجال الزمني لأي دراسة بتحديد الإطار الزمني الذي سارت حسبه وتطلبتة لإنهائها عبر مراحل إنجازها المختلفة، وفي بحثنا هذا بدأت الدراسة النظرية عام 2006-2007، لتستغرق حتى مارس 2010، وتم خلالها جمع المادة العلمية حول الموضوع، وتنظيمها في الفصول النظرية الخاصة بها، وذلك وفق الخطة المنهجية التي أعدت مسبقا لهذا الموضوع، أما عن الدراسة التحليلية فقد بدأت تحديدا مع شهر أبريل 2010، حيث وبعد تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة التي سوف تكون محل التناول التحليلي، تم الانطلاق في التحليل المبدئي وتحكيم مفاهيم الدراسة، الأمر الذي مكننا من ضبط مفاهيم الدراسة وصياغة استمارة أولية لتحليل مضمون الكتب المختارة، وتم تعديلها فيما بعد على ضوء القراءة المتوالية لكتب التربية المدنية، واستمرت هذه العملية حتى شهر مارس 2011، لتأخذ عملية التحليل وتفسير النتائج حتى شهر ديسمبر 2011، أين تم العمل والانتهاء من وضع اللمسات الأخيرة لهذه الرسالة.

الفصل السابع

معرض النتائج الخاصة بكتب التربية المدنية

أولاً: عرض النتائج الخاصة بالمضمون لكتب التربية المدنية

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالشكل لكتب التربية المدنية

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالمضمون والشكل، في كتب التربية المدنية.

أولاً- عرض النتائج الخاصة بالمضمون لكتب التربية المدنية

قبل التطرق إلى المواضيع التي وردت في كتاب التربية المدنية وعرض تكراراتها، ونسب ظهورها، يجدر بنا معرفة توزيع المواضيع على صفحات العينة محل الدراسة، تماشياً مع عنوان الدراسة الموسومة بـ: إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية.

الجدول رقم (01) يوضح: حجم اهتمام كتب التربية المدنية بالأسس الاجتماعية والتحديات العالمية

كتب التربية المدنية	العدد الكلي لصفحات الكتب	عدد الصفحات التي تناولت التحديات العالمية		عدد الصفحات التي تناولت الأسس الاجتماعية	
		%	ك	%	ك
كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي	78	16	20.51	40	51.28
كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي	48	14	29.16	30	62.50
كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي	111	33	29.72	53	47.74
كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي	127	29	22.83	74	66.66
كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	95	41	43.15	50	43.16
كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط	125	32	25.60	90	72.00
كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط	109	34	31.19	71	65.13
كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط	175	81	46.28	61	34.85
كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط	190	128	67.36	58	30.52

يظهر الجدول أن كتب التربية المدنية محل الدراسة قد أولت اهتماماً كبيراً بمسألة الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية في المجتمع الجزائري، حيث ركزت هذه الكتب على العناصر التي ترتبط

بهذه الأسس، وقليلًا ما كان يسجل خروج مضامين الكتب محل الدراسة عن الموضوع الأساسي إلى مواضيع جانبية، وهو ما يوضحه الجدول أعلاه. وفيما يلي توضيح لما تم استبعاده من صفحات في الكتب عينة الدراسة:

- كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي: تم استبعاد 4 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، والمقدمة وتم فيها توضيح كيفية استعمال الكتاب، والفهرس، بالإضافة إلى 18 صفحة خاصة بالأخطار في البيت والمدرسة والشارع إضافة إلى التعرف على الزمان والمكان.

- كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي: تم استبعاد 4 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، المقدمة، الفهرس، وتوضيح كيفية استعمال الكتاب.

- كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: تم استبعاد 5 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، المقدمة، الفهرس، وصفحتين تم فيهما توضيح كيفية استعمال الكتاب، وعشرين صفحة خصصت لقواعد الأمن في المحيط.

- كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي: تم استبعاد 5 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، المقدمة، الفهرس، وتوضيح كيفية استعمال الكتاب، و18 كانت حول الأمن والتأمين.

- كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: تم استبعاد 5 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، المقدمة، الفهرس، وصفحتين تم فيهما توضيح كيفية استعمال الكتاب.

كما يظهر الجدول أن كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة قد أولت اهتماما بالأسس الاجتماعية للمجتمع الجزائري، حيث ركزت هذه الكتب على العناصر التي ترتبط بهذه الأسس، وقليلًا ما كان يسجل خروج مضامين الكتب محل الدراسة عن الموضوع الأساسي إلى مواضيع جانبية، وهو ما يوضحه الجدول أعلاه.

- كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط: تم استبعاد 6 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، والمقدمة وتم فيها توضيح كيفية استعمال الكتاب، والفهرس.

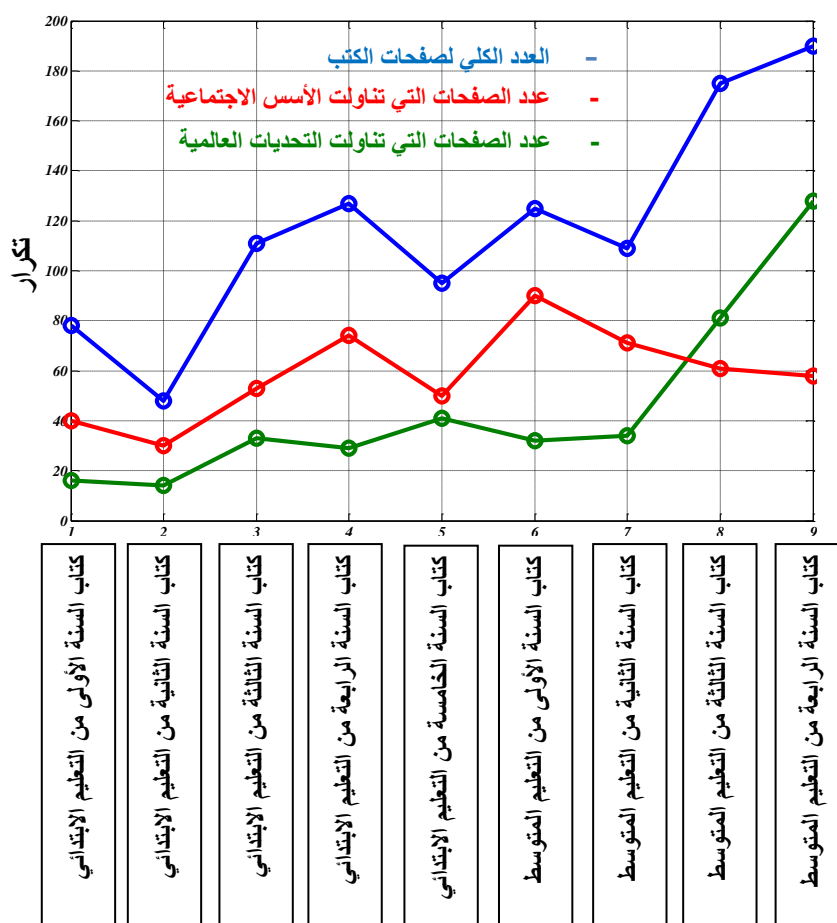
- كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط: تم استبعاد 4 صفحات تمثلت في: عنوان الكتاب، المقدمة، الفهرس، وتوضيح كيفية استعمال الكتاب.

- كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط: تم استبعاد 33 صفحة، منها 5 صفحات تمثلت في: عنوان الكتابة، المقدمة، الفهرس، وصفحتين تم فيهما توضيح كيفية استعمال الكتاب، وعشرين صفحة خصصت لقواعد الأمن في المحيط، بالإضافة إلى ثمانية صفحات خصصت للحديث عن التغذية.

- كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط: تم استبعاد 5 صفحات تمثلت في: عنوان الكتابة، المقدمة، الفهرس، وتوضيح كيفية استعمال الكتاب، و18 صفحة كانت حول الأمن والتأمين.

ولمزيد من التوضيح نعرض البيانات الواردة في الجدول رقم (01) من خلال التمثيل البياني الآتي:

الشكل رقم (01) يوضح: حجم اهتمام كتب التربية المدنية بالأسس الاجتماعية والتحديات العالمية



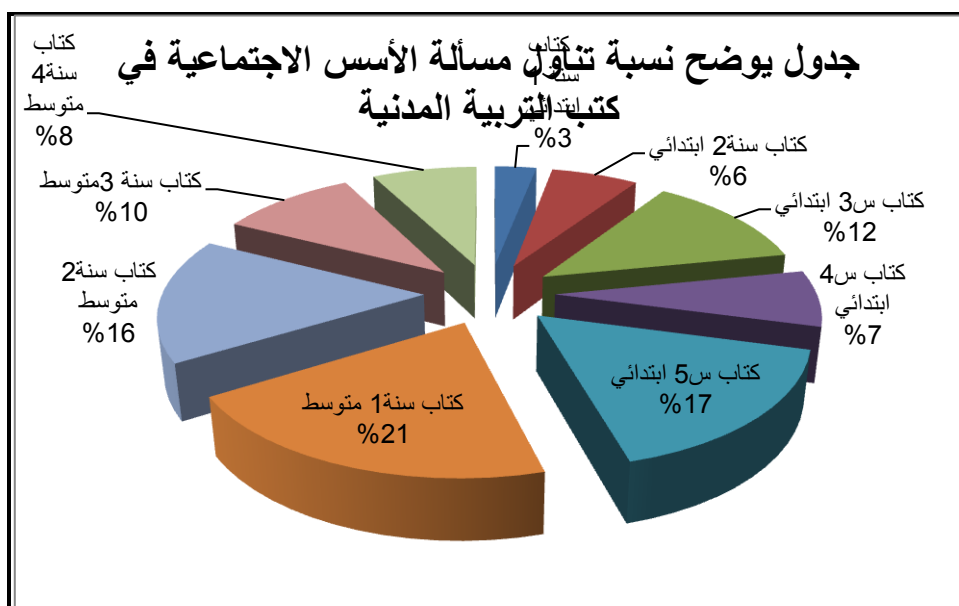
الجدول رقم (02) يوضح: معدل ظهور مؤشرات الأسس الاجتماعية موزعة على كتب التربية المدنية

عناصر الفئة الكتب المدرسية		الهوية والمواطنة		رموز السيادة الوطنية		التربية البيئية		المؤسسات العمومية والخدمية		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كتاب سنة 1 ابتدائي		23	02.45	17	04.94	41	5.57	01	0.14	82	03.04
كتاب سنة 2 ابتدائي		19	02.02	06	01.70	111	15.08	35	5.17	171	06.34
كتاب س 3 ابتدائي		118	12.59	39	11.33	76	10.35	103	15.23	336	12.47
كتاب س 4 ابتدائي		45	04.80	139	40.40	07	0.95	05	0.73	196	07.27
كتاب س 5 ابتدائي		115	12.27	10	02.90	241	32.74	81	11.98	447	16.59
كتاب سنة 1 متوسط		433	46.21	07	02.03	44	5.97	69	10.20	553	20.53
كتاب سنة 2 متوسط		112	11.95	91	26.45	104	14.13	128	18.93	435	16.15
كتاب سنة 3 متوسط		-	-	-	-	112	15.21	155	22.92	267	09.91
كتاب سنة 4 متوسط		72	07.68	35	10.17	-	-	99	14.64	206	07.64
المجموع		937	34.79	344	12.77	736	27.33	676	25.10	2693	100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ارتفاع نسبة اهتمام الكتب محل الدراسة بمؤشر الهوية والمواطنة، حيث وصلت نسبته إلى: 34.79 % من مجموع نسب المؤشرات المرتبطة بالأسس الاجتماعية للمجتمع الجزائري، يليه مباشرة مؤشر التربية البيئية بنسبة قدرت بـ: 27.33 %، ثم المؤسسات العمومية والخدمية بـ: 25.10 %، فيما حصل مؤشر رموز السيادة الوطنية على اخفض نسبة والتي قدرت بـ 12.77 %.

وتوضيح أكثر للبيانات الواردة في الجدول رقم (02) من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (02) يوضح: نسبة تناول مسألة الأسس الاجتماعية في كتب التربية المدنية



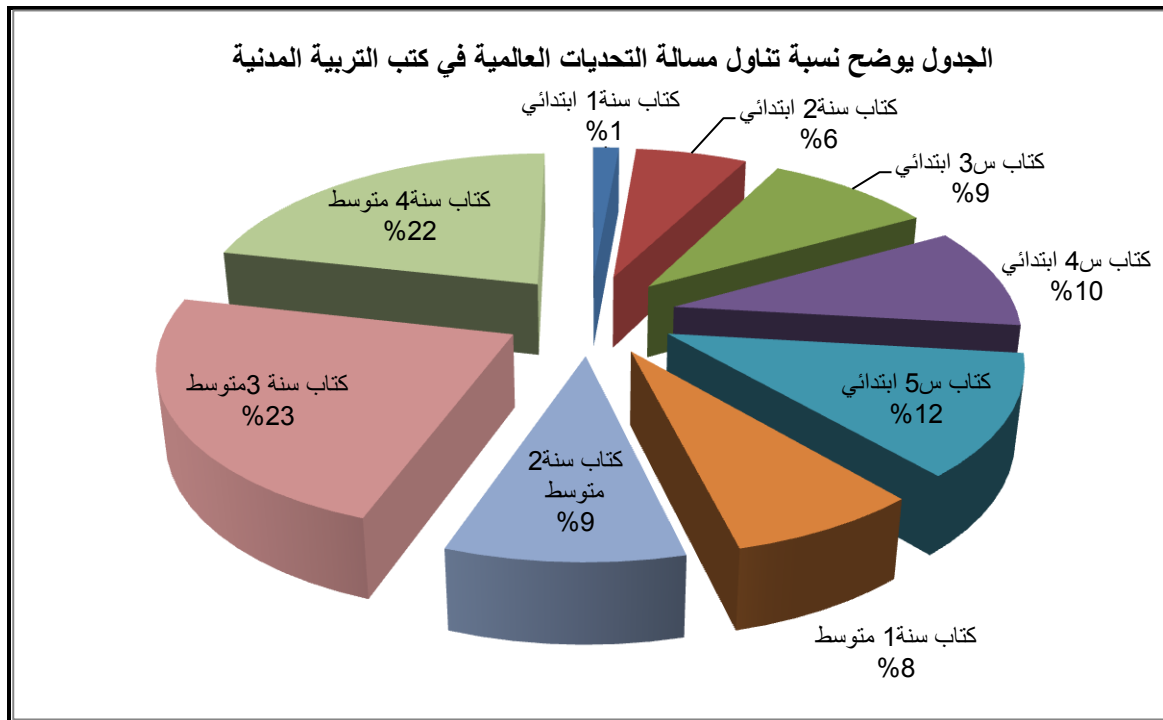
الجدول رقم (03) يوضح: معدل ظهور مؤشرات التحديات العالمية موزعة على كتب التربية المدنية

عناصر الفئة	التربية الديمقراطية	حقوق الإنسان	العلم والتكنولوجيا	وسائل الاتصال والإعلام	الجزائر والمجتمع الدولي	المجموع	الكتب المدرسية	
							ك	%
كتاب سنة 1 ابتدائي	19	1.52	16	4.23	-	-	35	01.43
كتاب سنة 2 ابتدائي	151	12.12	-	-	-	-	151	06.20
كتاب س 3 ابتدائي	223	17.91	02	0.52	-	-	225	09.24
كتاب س 4 ابتدائي	110	8.83	13	3.43	-	-	242	09.94
كتاب س 5 ابتدائي	161	12.93	83	21.95	09	2.33	288	11.83
كتاب سنة 1 متوسط	113	9.07	56	14.81	08	3.96	182	07.48
كتاب سنة 2 متوسط	128	10.28	-	-	97	48.01	225	09.24
كتاب سنة 3 متوسط	221	17.75	70	18.51	-	-	562	23.09
كتاب سنة 4 متوسط	119	9.55	138	36.50	62	30.69	523	21.49
المجموع	1245	51.61	378	15.67	202	08.37	2412	100

يبين الجدول أعلاه ارتفاع نسبة تناول مسألة التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية محل الدراسة- حيث بلغت بـ 51.17 % من بين باقي المواضيع ذات الصلة، تليها وسائل الإعلام والاتصال بـ 15.82 %، ثم حقوق الإنسان بـ 15.53 %، ثم مؤشر الجزائر والمجتمع الدولي بـ 9.16 % بينما جاء مؤشر العلم والتكنولوجيا أخيرا حيث حصل على نسبة تقدر بـ 8.30 %.

والشكل التالي يقدم توضيحا أكثر للبيانات الواردة في الجدول رقم (03):

الشكل رقم (03) يوضح: نسبة تناول مسألة التحديات العالمية في كتب التربية المدنية



ومن خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (03) يتبين لنا أن مؤشر التربية الديمقراطية كان أكثر ظهورا مقارنة بباقي المؤشرات ذات الصلة، وقد حصل على (1245) تكرارا في جميع كتب التربية المدنية محل الدراسة، وهذا إنما يدل على الاهتمام الكبير بهذا المؤشر والذي بدأ من السنة الأولى ابتدائي، ويلاحظ بأن هناك توازنا في الحديث عنها في جميع الكتب باختلاف السنوات الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن مؤشر الديمقراطية يدخل في صميم الاتجاهات الحديثة في التربية.

والمؤشر الثاني هو مؤشر وسائل الإعلام والاتصال بمجموع تكرارات قدر بـ: (385)، وكما يظهر من خلال الجدول أعلاه فإن الحديث عنها بدأ مع السنة الرابعة ابتدائي حيث تم تناول مختلف

وسائل الإعلام والاتصال منها الهاتف النقال والثابت والحاسوب والانترنت والجرائد والمجلات، ليستمر هذا التناول حتى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهو الأمر الذي يتماشى مع متطلبات العصر الذي طغت عليه مثل تلك الوسائل وأصبحت من أهم متطلباته.

والمؤشر الثالث هو مؤشر حقوق الإنسان بـ: (378) تكرارا، ويلاحظ أنه قد تم تناوله هو الآخر من بداية التمدرس أي من السنة الأولى من التعليم الابتدائي حتى نهاية التعليم المتوسط. وقد تم أثناء ذلك التعرض لمختلف أنواع حقوق الإنسان بدءا بالحق في الغذاء والصحة واللعب والتعليم.. وانتهاء بالحق في التأمين والأمن والسلم، حيث كان التدرج في الحديث عن مختلف هذه الحقوق حسب سن التلميذ وأولوية تلك الحقوق بالنسبة إليه.

فيما جاء مؤشر الجزائر والمجتمع الدولي في المرتبة الرابعة بـ: (223) تكرارا، وكما يظهره الجدول رقم (03) فإن هذا المؤشر تركز الاهتمام به في السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، وذلك من خلال التعرض لمختلف المؤسسات التي تربط الجزائر بالعالم كالهلال الأحمر الجزائري ومنظمة اليونيسيف واليونسكو ومنظمة المؤتمر الإسلامي وغيرها.

والمؤشر الأخير في هذا الإطار كان العلم والتكنولوجيا بتكرار قدر بـ: (202)، وكما يظهر من خلال الجدول دائما فإن الاهتمام بهذا المؤشر بدأ من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، واستمر مع باقي السنوات في المرحلة المتوسطة -باستثناء السنة الثالثة-، وضمن هذه الفئة تم التعرض إلى دور العلم والتكنولوجيا في تطور المجتمعات، وضرورة محاربة الأمية.

بعد تحليل كتب التربية المدنية محل الدراسة، وبما يجيب عن التساؤلات المطروحة في بداية الدراسة، يمكن رصد ظهور الفئات التي تم تحديدها، وأولها الفئات الرئيسية التي تتدرج ضمن فئة الموضوع:

الفئة الرئيسية الأولى: فئة الموضوع

الفئة الفرعية الأولى: الأسس الاجتماعية في كتب التربية المدنية

2-1- الهوية والمواطنة

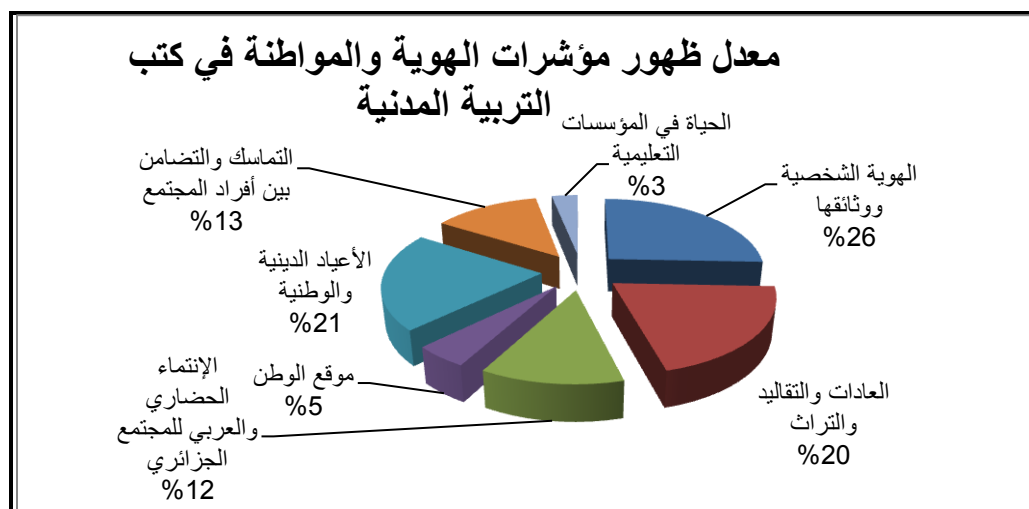
الجدول رقم (04) يوضح: معدل ظهور مؤشرات الهوية والمواطنة في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
25,62	234	الهوية الشخصية ووثائقها
20,26	185	العادات والتقاليد والتراث
12,15	111	الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري
4,700	43	موقع الوطن
21,13	193	الأعياد الدينية والوطنية
12,92	118	التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع
3,17	29	الحياة في المؤسسات التعليمية
100	913	المجموع

يبين الجدول رقم (04) أن مؤشر الهوية الشخصية ووثائقها حظي بأكبر نسبة: 25.62 % من بين المؤشرات المتعلقة بفئة الهوية والمواطنة، ويليه مؤشر الأعياد الدينية والوطنية بنسبة: 21.13 %، ثم مؤشر العادات والتقاليد والتراث بنسبة معتبرة بلغت: 20.26 % بينما بلغ مؤشر التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع نسبة: 12.92 %.

كما بلغ مؤشر الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري نسبة: 12.15 %، في حين بلغ كل من مؤشر موقع الوطن نسبة: 4.70 %، والحياة في المؤسسات التعليمية كانت نسبتها ضئيلة حيث قدرت بـ: 3.17 %.

الشكل رقم (04) يوضح: معدل ظهور مؤشرات الهوية والمواطنة في كتب التربية المدنية:



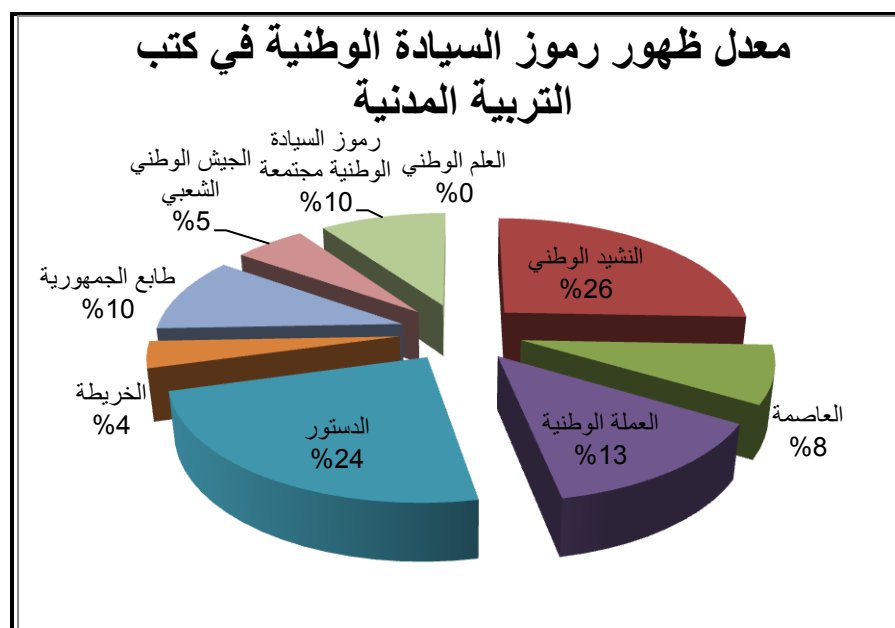
2-2- رموز السيادة الوطنية

الجدول رقم (05) يوضح: معدل ظهور رموز السيادة الوطنية في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
21,90	46	العلم الوطني
20,00	42	النشيد الوطني
06,19	13	العاصمة
10,48	22	العملة الوطنية
18,57	39	الدستور
02,86	06	الخريطة
08,10	17	طابع الجمهورية
04,29	09	الجيش الوطني الشعبي
07,62	16	رموز السيادة الوطنية مجتمعة
100	210	المجموع

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن كتب التربية المدنية أولت أهمية لرموز سيادة الدولة الجزائرية بمكوناتها المتنوعة، وتأتي في مقدمتها العلم الوطني بنسبة قدرت بـ: 21.90 %، يليه مباشرة النشيد الوطني بنسبة قدرت بـ: 20 %، ثم الدستور بنسبة قدرت بـ: 18.57 %، كما جاء مؤشر العملة الوطنية بنسبة قدرت بـ 10.48 %، طابع الجمهورية بنسبة قدرت بـ: 8.10 %، الجيش الوطني الشعبي بما نسبته: 4.29 %، وأخيرا نجد مؤشر الخريطة بنسبة قدرت بـ: 2.86 %.

الشكل رقم (05) يوضح: معدل رموز السيادة الوطنية في كتب التربية المدنية



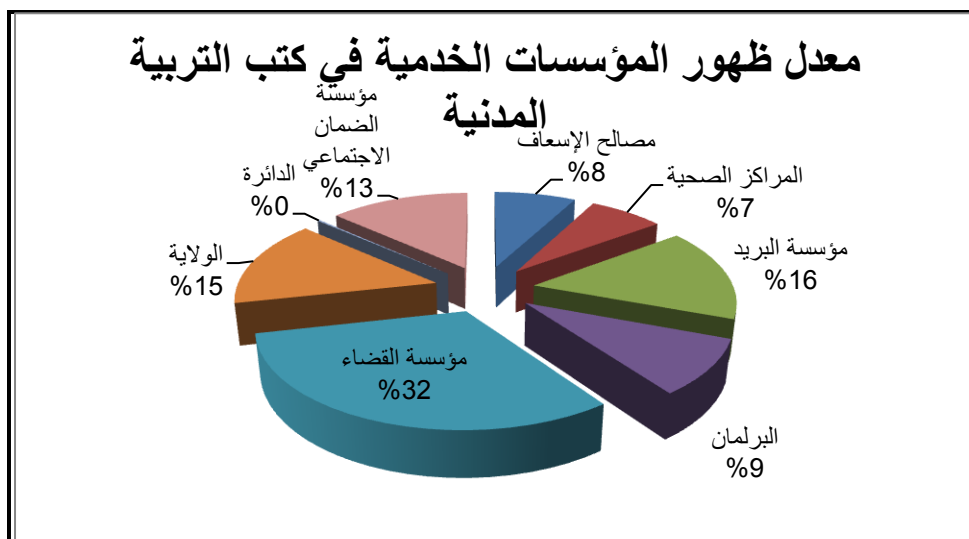
2-3- المؤسسات العمومية والخدمية

الجدول رقم (06) يوضح: معدل ظهور المؤسسات الخدمية في كتب التربية المدنية:

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
6,780	35	مصالح الإسعاف
6,20	32	المراكز الصحية
13,75	71	مؤسسة البريد
8,130	42	البرلمان
27,51	142	مؤسسة القضاء
12,98	67	الولاية
0,190	01	الدائرة
11,62	60	مؤسسة الضمان الاجتماعي
100	516	المجموع

يظهر الجدول أعلاه أن مؤسسة القضاء كانت من أكثر المؤشرات تناولا بنسبة قدرت بـ: 27.51%، وتليها مباشرة مؤسسة البريد بنسبة قدرت بـ: 13.75%، لتليها بعد ذلك الولاية بنسبة قدر بنسبة قدرت بـ: 12.98 % ، ثم مؤسسة الضمان الاجتماعي 11.62%، ثم البرلمان بنسبة قدرت بـ: 8.13 % ، فمصالح الإسعاف بنسبة قدرت بـ: 6.78 %، لتأتي في الأخير المراكز الصحية بنسبة قدرت بـ: 6.20%.

الشكل رقم (06) يوضح: معدل ظهور المؤسسات الخدمية في كتب التربية المدنية:



4-2- التربية البيئية

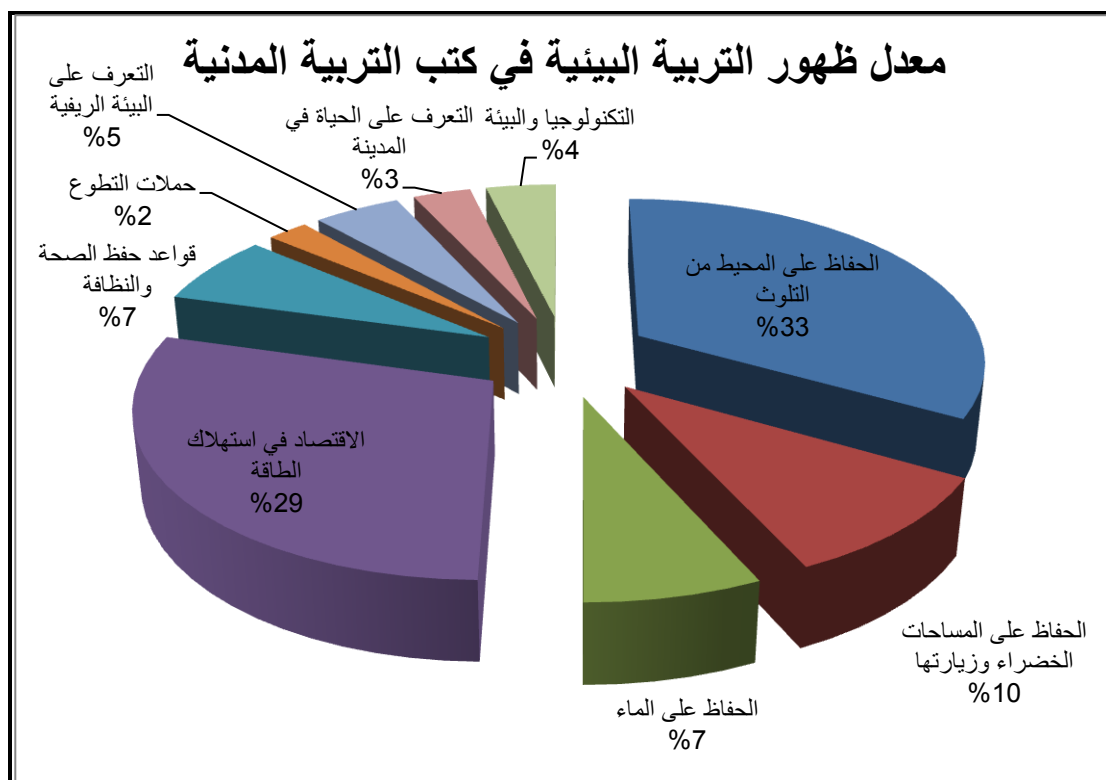
الجدول رقم (07) يوضح: معدل ظهور التربية البيئية في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
33,25	254	الحفاظ على المحيط من التلوث
9,95	76	الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها
6,94	53	الحفاظ على الماء
29,19	223	الاقتصاد في استهلاك الطاقة
6,81	52	قواعد حفظ الصحة والنظافة
2,23	17	حملات التطوع
4,71	36	التعرف على البيئة الريفية
3,14	24	التعرف على الحياة في المدينة
3,80	29	التكنولوجيا والبيئة
100	764	المجموع

يبين لنا الجدول رقم (07) مدى اهتمام كتب التربية المدنية بمؤشرات البيئة المختلفة، وتأتي في مقدمتها الحفاظ على المحيط من التلوث بنسبة مرتفعة قدرت بـ: 33.25 %، لتليها فئة الاقتصاد في استهلاك الطاقة بنسبة قدرت بـ: 29.19 %، الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها بنسبة قدرت بـ: 9.95 %، قواعد حفظ الصحة والنظافة بنسبة قدرت بـ: 6.81 %.

وتأتي في مرتبة أقل فئة التعرف على البيئة الريفية بنسبة قدرت بـ: 4.71 %، ثم التكنولوجيا والبيئة بنسبة قدرت بـ: 3.80 %، ثم التعرف على الحياة في المدينة بنسبة قدرت بـ: 3.14 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة حملات التطوع بنسبة قدرت بـ: 2.23 %.

الشكل رقم (07) يوضح: معدل ظهور التربية البيئية في كتب التربية المدنية:



الفئة الفرعية الأولى: التحديات العالمية التي تواجه المجتمع الجزائري في كتب التربية المدنية

1-1- التربية الديمقراطية

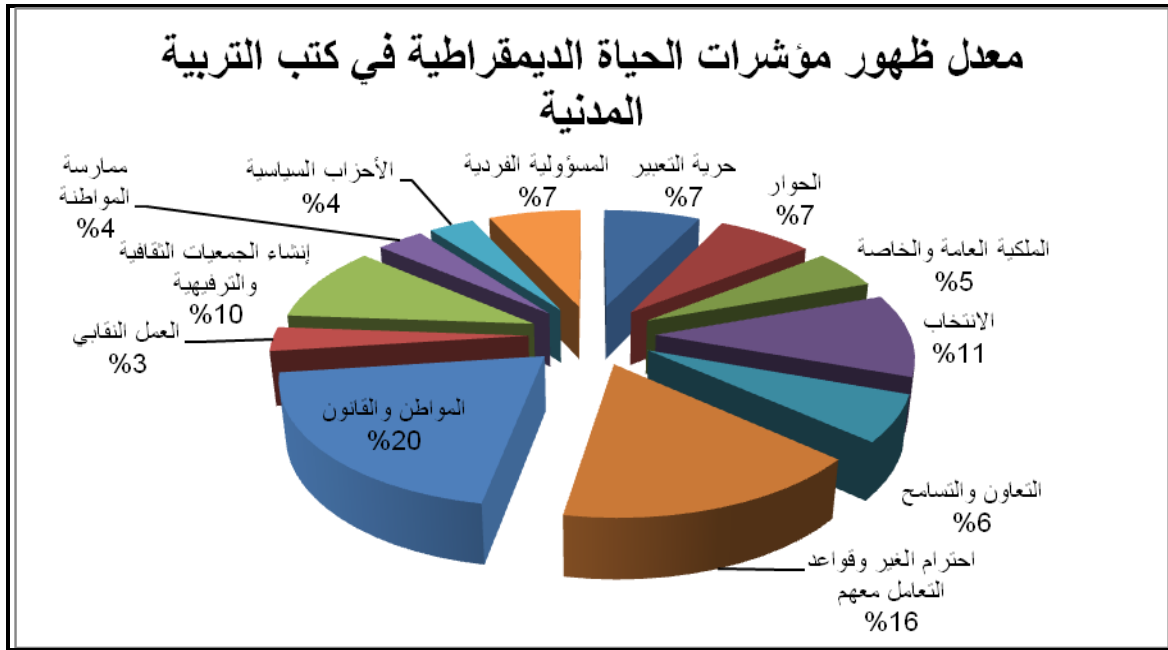
الجدول رقم (08) يوضح: معدل ظهور مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية:

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
07.25	96	حرية التعبير
07.17	95	الحوار
05.13	68	الملكية العامة والخاصة
10.87	144	الانتخاب
06.04	80	التعاون والتسامح
16.31	216	احترام الغير وقواعد التعامل معهم
20.16	267	المواطن والقانون
03.17	42	العمل النقابي
09.96	132	إنشاء الجمعيات الثقافية والترفيهية
03.54	47	ممارسة المواطنة
03.39	45	الأحزاب السياسية
06.94	92	المسؤولية الفردية
100	1324	المجموع

يبرز من خلال الجدول رقم (08) أن فئة التربية الديمقراطية بمختلف مؤشراتها كانت محل اهتمام كتب التربية المدنية محل الدراسة، حيث حصل مؤشر المواطن والقانون على أعلى نسبة والتي قدرت بـ 20.16 %، ليليها مؤشر احترام الغير وقواعد التعامل معهم قدرت بـ: 16.31 %، ثم الانتخاب

بنسبة قدرت بـ: 10.87 %، ثم إنشاء الجمعيات الثقافية والترفيهية والتي قدرت نسبتها بـ 9.96 %، ليأتي بعد ذلك مؤشر حرية التعبير والتي قدرت بـ: 7.25 %، ثم الحوار بنسبة: 7.17 %، فالمسؤولية الفردية والتي قدرت بـ: 6.94 %، ليليه مؤشر التعاون والتسامح بنسبة قدرت بـ : 6.04 %، قم الملكية العامة والخاصة قدرت بـ: 5.13 %.

الشكل رقم (08) يوضح: معدل ظهور مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية



2-1- حقوق الإنسان

الجدول رقم (09) يوضح: معدل ظهور حقوق الإنسان في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
01.59	06	الحق في التغذية
02.91	11	الحق في العمل
08.99	34	الحق في الرعاية الصحية
13.23	50	الحق في التعليم
05.03	19	الحق في اللعب والترفيه
18.52	70	الحق في التأمين
01.06	04	الحق في الملكية الخاصة
02.12	08	الحق في حرية التعبير
00.53	02	الحق في الاعلام
02.12	08	الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والترفيهية
08.73	33	الاعلان العالمي لحقوق الانسان
12.43	47	خروقات حقوق الانسان
15.34	58	الأمن والسلام
07.41	28	الحق في المنح العائلية
100	378	المجموع

احتلت المؤشرات الخاصة بحقوق الانسان مساحة هامة في كتب التربية المدنية محل الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (09)، حيث جاء مؤشر الحق في التأمين متصدرا باقي الحقوق بنسبة قدرت بـ: 18.52 %، ويليه مؤشر الأمن والسلام بنسبة قدرت بـ: 15.34 %، ثم الحق في التعليم 13.23 %، ثم خروقات حقوق الانسان 12.43 %، ليحل بعد ذلك الحق في الرعاية الصحية بنسبة وصلت إلى 8.99 %، ثم مؤشر الاعلان العالمي لحقوق الانسان والذي قدرت نسبته بـ 8.73 %.

الشكل رقم (09) يوضح: معدل ظهور حقوق الإنسان في كتب التربية المدنية



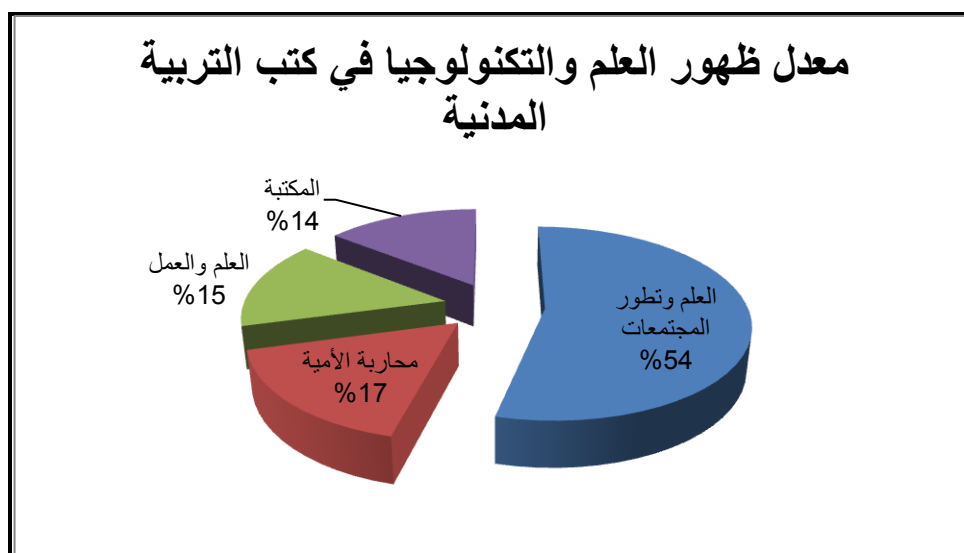
1-3- العلم والتكنولوجيا

الجدول رقم (10) يوضح: معدل ظهور العلم والتكنولوجيا في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
53.43	109	العلم وتطور المجتمعات
16.67	34	محاكاة الأمية
14.71	30	العلم والعمل
14.22	29	المكتبة
100	204	المجموع

يظهر الجدول رقم (10) أن مؤشر العلم وتطور المجتمعات احتل الصدارة بنسبة قدرت بـ: 53.43 %، فيما احتل مؤشر محاكاة الأمية بنسبة قدرت بـ: 16.67 %، أما مؤشر العلم والعمل فقد قدرت نسبته بـ: 14.71 %، ثم الحديث عن المكتبة بنسبة قدرت بـ: 14.22 %.

الشكل رقم (10) يوضح: معدل ظهور العلم والتكنولوجيا في كتب التربية المدنية



1-4- وسائل الاتصال والإعلام

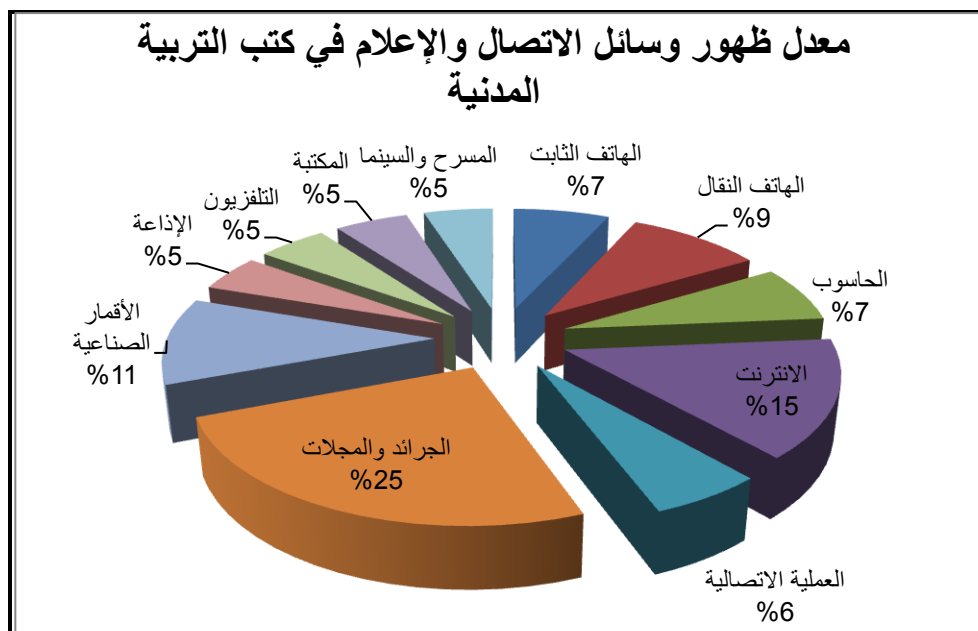
الجدول رقم (11) يوضح: معدل ظهور وسائل الاتصال والإعلام في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار	النسبة
الهاتف الثابت	25	06,49
الهاتف النقال	35	09,09
الحاسوب	27	06,75
الإنترنت	55	14,03
العملية الاتصالية	22	05,45
الجرائد والمجلات	92	23,64
الأقمار الصناعية	40	10,39
الإذاعة	16	04,39
التلفزيون	17	04,67
المكتبة	18	04,94
المسرح والسينما	17	04,67
المجموع	364	100

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن وسائل الإعلام والاتصال في كتب التربية المدنية محل الدراسة، وتأتي الجرائد والمجلات في مقدمة هذه الوسائل بنسبة قدرت بـ: 23.64 %، ثم تليها الإنترنت بنسبة قدرت بـ: 14.03 %، ثم وسائل الإعلام المختلفة بنسبة قدرت بـ: 12.99 %، ووسائل الاعلام التثقيفية والترفيهية بنسبة قدرت بـ: 11.17 %.

واحتلت الأقمار الصناعية نسبة قدرت بـ: 10.39 %، والهاتف النقال بنسبة قدرت بـ: 9.09 %، والحاسوب بنسبة قدرت بـ: 6.75 %، ثم الهاتف الثابت بنسبة قدرت بـ: 6.49 %.

الشكل رقم (11) يوضح: معدل ظهور وسائل الاتصال والإعلام في كتب التربية المدنية



1-5- علاقة الجزائر والمجتمع الدولي

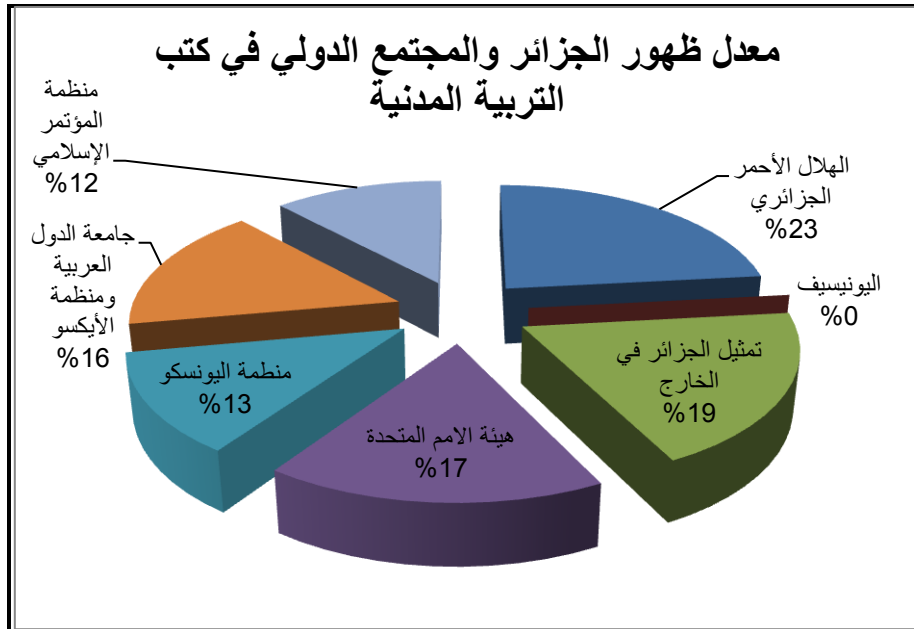
الجدول رقم (12) يوضح: معدل ظهور علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
18,30	41	الهلال الأحمر الجزائري
21,43	48	اليونيسيف
15,18	34	تمثيل الجزائر في الخارج
13,39	30	هيئة الأمم المتحدة
09,82	22	منظمة اليونسكو
12,5	28	جامعة الدول العربية ومنظمة الأيسوا
09,38	21	منظمة المؤتمر الإسلامي
100	224	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن كتب التربية المدنية -محل الدراسة- بالمؤشرات الخاصة بعلاقة الجزائر بالمجتمع الدولي ومنظماته المختلفة، وتأتي في مقدمتها منظمة اليونسيف بنسبة قدرت بـ: 21.43 %، الهلال الأحمر الجزائري بنسبة قدرت بـ: 18.30 %، تمثيل الجزائر في الخارج بنسبة قدرت بـ: 15.18 %.

ليأتي بعد ذلك مؤشر هيئة الأمم المتحدة بنسبة قدرت بـ: 13.39 %، ثم جامعة الدول العربية ومنظمة الأيكسو بنسبة قدرت بـ: 12.5 %، لتليها منظمة اليونسكو بنسبة قدرت بـ: 9.82 %، ثم أخيرا منظمة المؤتمر الإسلامي بنسبة قدرت بـ: 9.38 %.

الشكل رقم (12) يوضح: معدل ظهور علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي في كتب التربية المدنية



1- الفئة الرئيسية الثانية: الأهداف الداخلية والعالمية التي ترمي إليها كتب التربية المدنية

1-2- الفئة الفرعية الأولى: الأهداف الداخلية

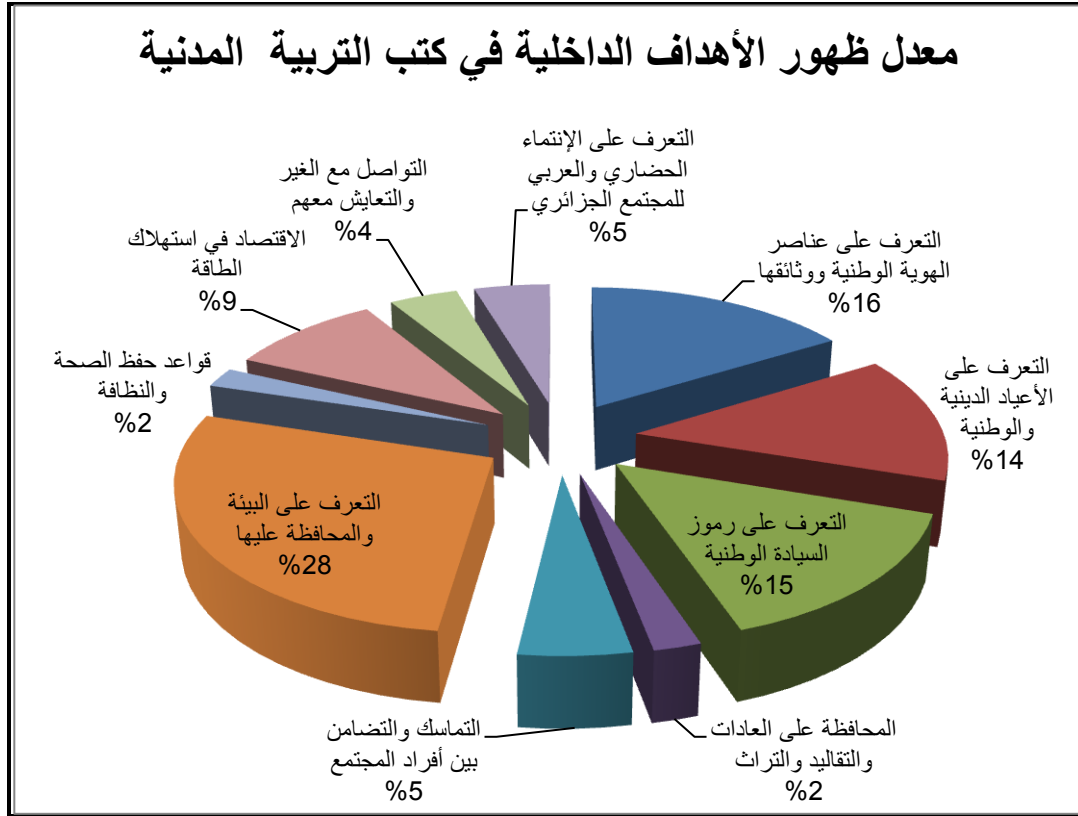
الجدول رقم (13) يوضح: معدل ظهور الأهداف الداخلية في كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
16,22	389	التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها
13,88	333	التعرف على الأعياد الدينية والوطنية
14,72	353	التعرف على رموز السيادة الوطنية
2,12	51	المحافظة على العادات والتقاليد والتراث
5,00	120	التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع
27,73	665	التعرف على البيئة والمحافظة عليها
2,160	52	قواعد حفظ الصحة والنظافة
9,340	224	الاقتصاد في استهلاك الطاقة
4,170	100	التواصل مع الغير والتعايش معهم
4,620	111	التعرف على الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري
100	2398	المجموع

يتضح من خلال الجدول تعدد وتنوع الأهداف الداخلية وتأتي في مقدمتها التعرف على البيئة والمحافظة عليها بنسبة قدرت بـ: 27.73%، ليليها مباشرة فئة التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها كهدف ثان بنسبة مقدرة بـ: 16.22%، التعرف على رموز السيادة الوطنية بنسبة قدرت بـ: 14.72%، ثم التعرف على الأعياد الدينية والوطنية بنسبة قدرت بـ: 13.88%، ويليهما فئة الاقتصاد في استهلاك الطاقة بنسبة قدرت بـ: 9.34%، فالتماسك والتضامن بين أفراد المجتمع بنسبة قدرت بـ: 5.00%.

ليأتي بعد ذلك هدف التعرف على الإلتزام الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري بنسبة قدرت بـ: 4.62%، ثم التواصل مع الغير والتعايش معهم بنسبة قدرت بـ: 4.17%، قواعد حفظ الصحة والنظافة بنسبة قدرت بـ: 2.16%، وأخيرا المحافظة على العادات والتقاليد والتراث بنسبة قدرت بـ: 2.12%.

الشكل رقم (13) يوضح: معدل ظهور الأهداف الداخلية في كتب التربية المدنية



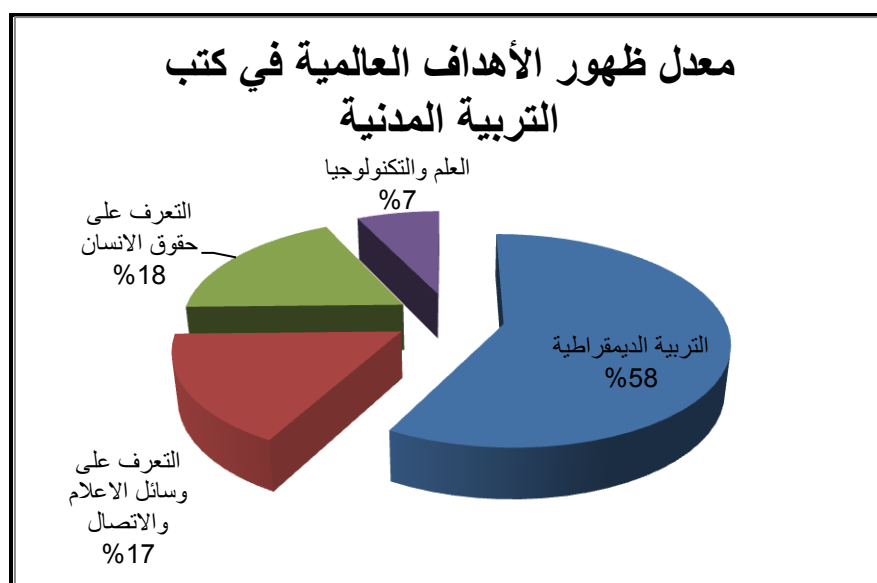
1-2- الفئة الفرعية الثانية: الأهداف العالمية

الجدول رقم (14) يوضح: معدل ظهور الأهداف العالمية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار	النسبة
التربية الديمقراطية	1352	57,88
التعرف على وسائل الاعلام والاتصال	392	16,78
التعرف على حقوق الانسان	425	18,19
العلم والتكنولوجيا	167	07,15
المجموع	2336	100

يظهر الجدول أعلاه أن التربية الديمقراطية تأتي في مقدمة الأهداف حيث حصلت على أكبر نسبة والتي قدرت بـ: 57.88 %، مما يؤكد على مدى الاهتمام بهذه الفئة، وتليها مباشرة ونسبة أقل بكثير فئة التعرف على حقوق الانسان حيث قدرت نسبتها بـ: 18.19 %، ثم تأتي فئة التعرف على وسائل الاعلام والاتصال بنسبة قدرت بـ: 16.78 %، وفي الأخير نجد فئة العلم والتكنولوجيا بنسبة قدرت بـ: 7.15 %.

الشكل رقم (14) يوضح: معدل ظهور الأهداف العالمية في كتب التربية المدنية



الفئة الرئيسية الأولى: المصادر المعتمدة في صياغة مضمون كتب التربية المدنية

1- الفئة الفرعية الأولى: المصادر الداخلية المعتمدة في صياغة مضمون كتب التربية المدنية

الجدول رقم (15) يوضح: المصادر الداخلية المعتمدة في صياغة كتب التربية المدنية

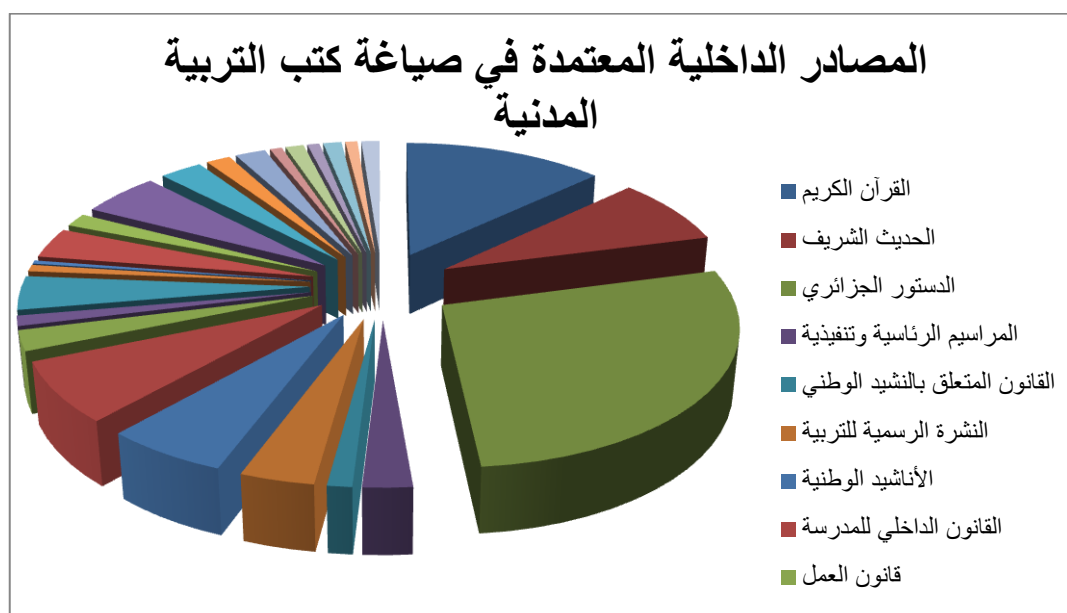
النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
13,04	33	القرآن الكريم
07,91	20	الحديث الشريف
27,67	70	الدستور الجزائري
02,37	06	المراسيم الرئاسية وتنفيذية
1,19	03	القانون المتعلق بالنشيد الوطني
3,56	09	النشرة الرسمية للتربية
5,93	15	الأناشيد الوطنية
7,11	18	القانون الداخلي للمدرسة
2,37	06	قانون العمل
1,19	03	قانون ممارسة الحق النقابي
3,95	10	قانون الجمعيات
0,79	02	قانون المياه
0,40	01	قانون الجنسية
3,56	09	قانون البلديات
1,58	04	القانون الخاص بالغابات
5,14	13	قانون الحالة المدنية
2,77	07	شعر وأقول المأثورة
1,58	04	قانون الأسرة

1,98	05	قانون الانتخابات
0,79	02	رسالة الأطلس
1,19	03	قانون حماية البيئة
0,79	02	قانون البريد والمواصلات
1,19	03	قانون الأملاك الوطنية
0,79	02	قانون الاعلام
1,19	03	قانون العقوبات
100	253	المجموع

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن الدستور الجزائري كان المصدر الأول المعتمد من كتب التربية المدنية -محل الدراسة- بنسبة قدرت بـ: 27.67 %، يليه مباشرة القرآن الكريم كمصدر ثان بنسبة قدرت بـ: 13,04 %، فيما جاء الحديث الشريف ثالثا بنسبة قدرت بـ: 7,91 0 %، وبعدها نجد القانون الداخلي للمدرسة بنسبة قدرت بـ: 7.11 %.

ثم الأناشيد الوطنية بنسبة قدرت بـ: 5.93 %، وبعدها مباشرة قانون الحالة المدنية بنسبة قدرت بـ: 5.14 %، ثم التواصل مع الغير والتعايش والتضامن معهم بنسبة قدرت بـ: % . ثم قانون الجمعيات بنسبة قدرت بـ: 3.95 %، ثم قانون البلديات بنسبة قدرت بـ: 3.56 %، ثم شعر وأقول المأثورة بنسبة قدرت بـ: 2.77 %.

والشكل رقم (15) يقدم مزيدا من التوضيح حول المصادر الداخلية المعتمدة في صياغة مضامين كتب التربية المدنية.



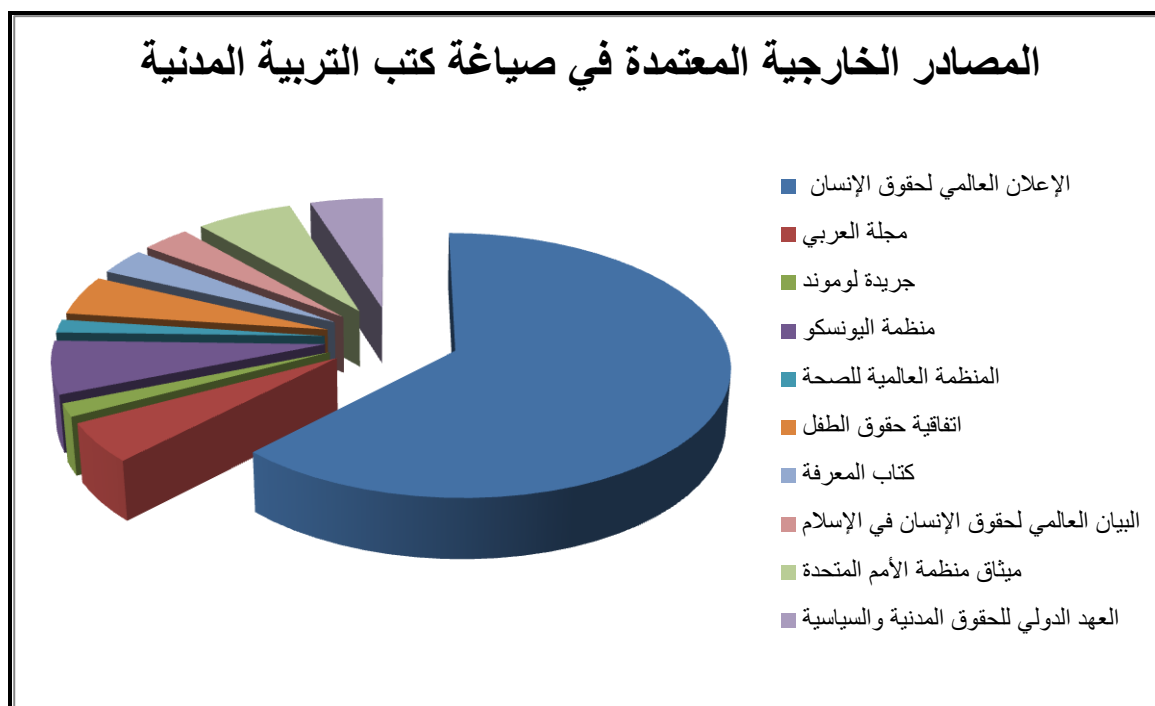
2- المصادر الخارجية المعتمدة في صياغة مضمون كتب التربية المدنية

الجدول رقم (16) يوضح: المصادر الخارجية المعتمدة في صياغة كتب التربية المدنية

النسبة	التكرار	الفئة وعناصرها
62,29	38	الإعلان العالمي لحقوق الإنسان
4,91	03	مجلة العربي
1,63	01	جريدة لوموند
6,55	04	منظمة اليونسكو
1,63	01	المنظمة العالمية للصحة
4,91	03	اتفاقية حقوق الطفل
3,27	02	كتاب المعرفة
3,27	02	البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام
6,55	04	ميثاق منظمة الأمم المتحدة
4,91	03	العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية
100	61	المجموع

يوضح الجدول رقم (16) مختلف المصادر الخارجية التي تم الاعتماد عليها في صياغة مضامين الكتب عينة الدراسة، ونجد في مقدمة هذه المصادر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بنسبة قدرت بـ: 62.29 %، منظمة اليونسكو وميثاق منظمة الأمم المتحدة بنسب متساوية قدرت بـ: 6.55 %، ثم اتفاقية حقوق الطفل ومجلة العربي وكذا العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية بنسب متساوية أيضا قدرت بـ: 4.91 %، ثم كتاب المعرفة والبيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام بنسب متساوية أيضا قدرت بـ: 3.27 %. والشكل الموالي يوضح يقدم مزيدا من التوضيحات فيما يتعلق بهذه المصادر الخارجية.

الشكل رقم (16) يوضح: المصادر الخارجية المعتمدة في صياغة مضامين كتب التربية المدنية



ثانيا - عرض النتائج الخاصة بالشكل لكتب التربية المدنية

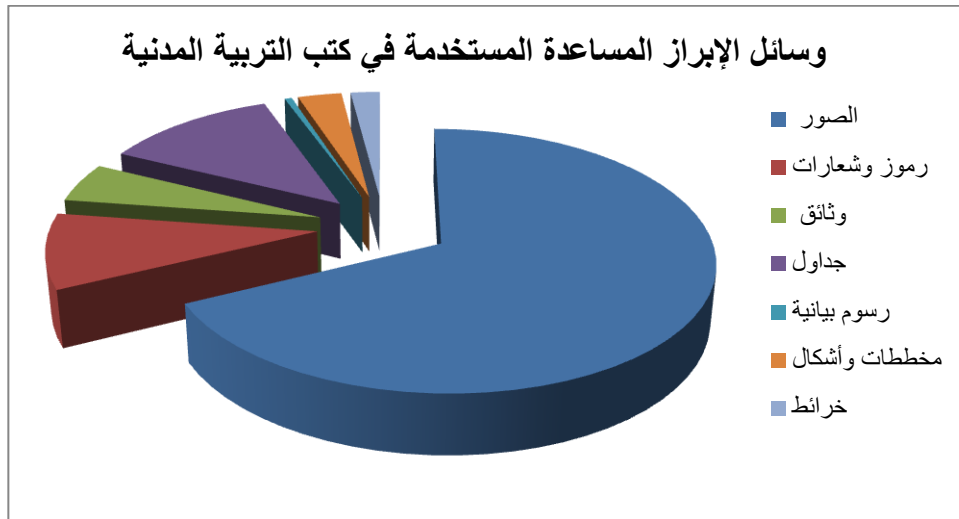
الجدول رقم (17) يوضح: وسائل الإبراز المستخدمة في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار	النسبة
الصور	666	67,82
رموز وشعارات	93	9,47
وثائق	49	4,98
جداول	119	12,11
رسوم بيانية	05	0,50
مخططات وأشكال	30	3,05
خرائط	20	2,03
المجموع	982	100

يظهر الجدول أعلاه أنه تم استخدام العديد من وسائل الإبراز المساعدة، وتأتي في مقدمة هذه الوسائل الصور بنسبة تقدر بـ: 67.82 %، وتليها الجداول بنسبة أقل قدرت بـ: 11,12 %، ثم الرموز والشعارات بنسبة قدرت بـ: 47,9 %، لتأتي الوثائق بنسبة قدرت بـ: 98,4 %، ثم المخططات والأشكال بنسبة قدرت بـ: 05,3 %، والخرائط بنسبة قدرت بـ: 03,2 %، ثم الرسوم البيانية بنسبة قدرت بـ: 50,0 %.

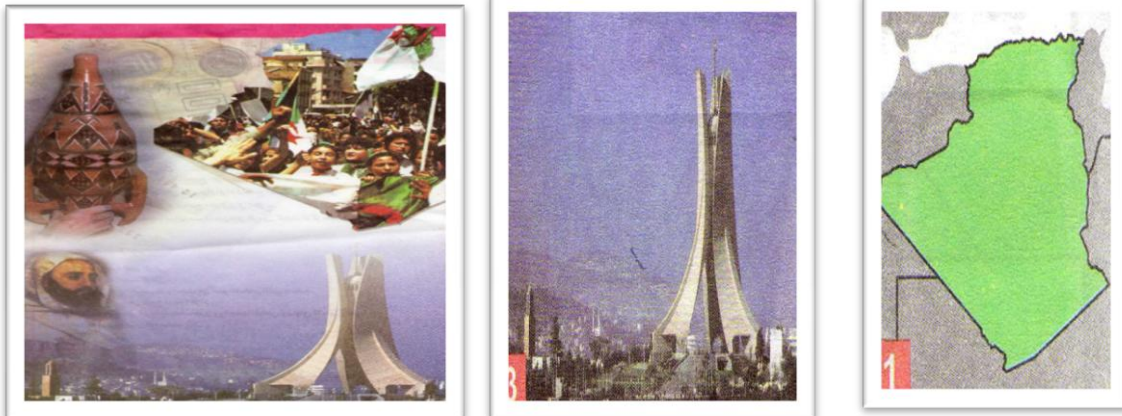
والشكل الموالي يعطي مزيداً من التوضيح حول البيانات الواردة في الجدول رقم (16).

الشكل رقم (17) يوضح: وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية

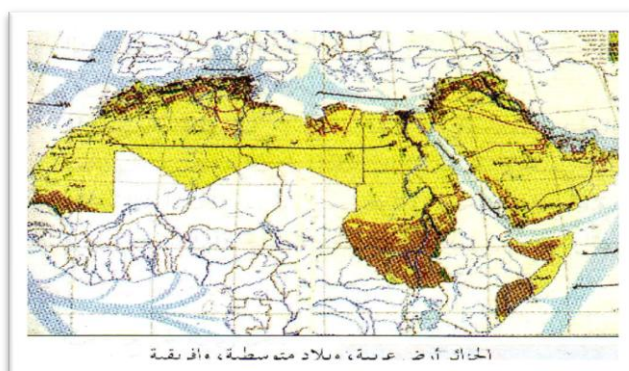


ولمزيد من التوضيح حول ما جاء في الجدول أعلاه نعرض الصور التالية:

صور تمثل مختلف رموز السيادة الوطنية للدولة الجزائرية



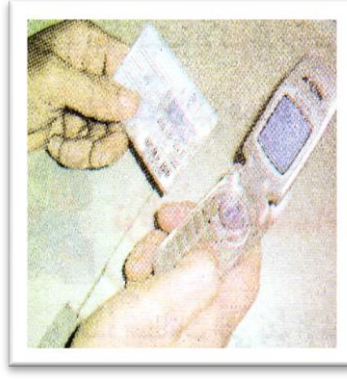
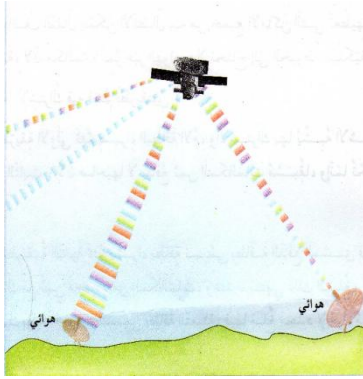
وتعتبر الخرائط التالية عن الإلتواء الجغرافي والحضاري للجزائر



صورة تمثل إحدى مؤسسات الدولة العمومية



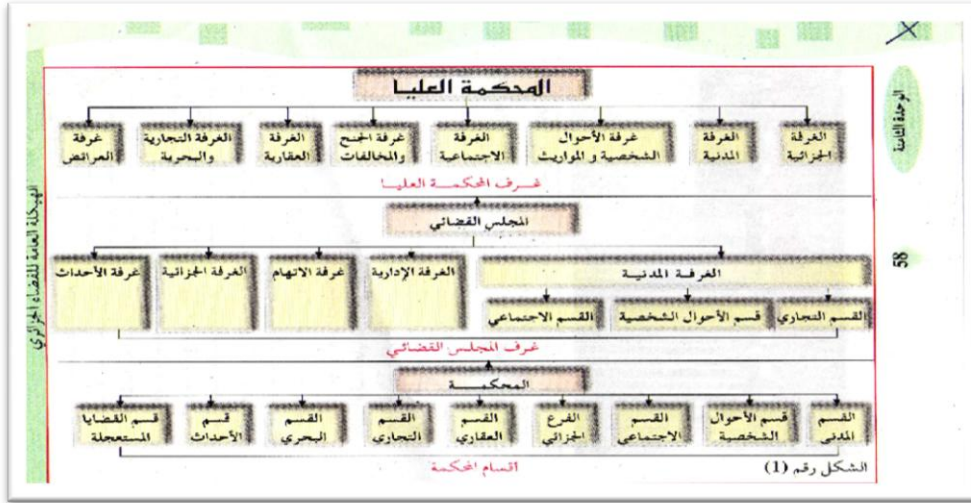
كما حظيت وسائل الاتصال الحديثة بالعديد من الصور التي تعبر عنها ومن بينها نجد الصور التالية:



فيما تعبر الصور التالية عن بعض المؤسسات الدولية التي تنتمي إليها الجزائر



كما استعملت بعض المخططات والرسوم البيانية في كتب التربية البيانية منها المخطط التالي الذي يوضح الهيكل العامة للقضاء الجزائري:



تم من خلال هذا الفصل عرض نتائج الدراسة في كتب التربية المدنية المتعلقة بالموضوع وبالشكل، وسيتم في الفصل الموالي تحليل هذه النتائج لإعطاء صورة واضحة حولها.

الفصل الثامن

تحليل النتائج الخاصة بكتب التربية المدنية

أولاً - تحليل النتائج الخاصة بالمضمون لكتب التربية المدنية

ثانياً - تحليل النتائج الخاصة بالشكل لكتب التربية المدنية

أولاً- تحليل النتائج الخاصة بالمضمون بكتب التربية المدنية

انطلاقاً من نتائج التحليل التي تم عرضها سابقاً، يتبين لنا أن المواضيع التي استقطبت اهتمام كتب التربية المدنية تنمهاها إلى حد كبير مع هذه الغايات، وهو ما سيتضح تباعاً خلال عملية التحليل. من خلال ملاحظة الجدول رقم (01)*، والخاص بحجم اهتمام كتب التربية المدنية محل الدراسة بالأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، يتبين لنا أن التركيز في كتب التربية المدنية كان على الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية في المجتمع الجزائري، أكثر منه على التحديات العالمية التي تواجهه، وهو ما ساد في كتب المرحلة الابتدائية، وحتى في كتابي السنة الأولى والثانية للتعليم المتوسط، حيث يتجاوز عدد الصفحات المخصصة للمسائل المتعلقة بالأسس الاجتماعية تلك المتعلقة بالتحديات العالمية. ومن بين الأسس الاجتماعية التي تم التركيز عليها نجد: الهوية والمواطنة بالتركيز على العناصر المختلفة للمواطنة، ورموز السيادة الوطنية، والتربية البيئية، بالإضافة إلى تعريف التلاميذ بمختلف المؤسسات العمومية والخدمية الموجودة في الجزائر.

ليتركز اهتمام كتابي السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم المتوسط أكثر على المسائل المتعلقة بالتحديات العالمية مقارنة بالأسس الاجتماعية، ويتبدى ذلك من خلال مقارنة عدد الصفحات التي خصصت لكل جانب من تلك الجوانب، ومن أهم التحديات العالمية التي تم التركيز عليها في كتب التربية المدنية عموماً نجد: التربية الديمقراطية، حقوق الإنسان، العلم والتكنولوجيا، وسائل الإعلام والاتصال، وعلاقة الجزائر بالمجتمع الدولي من خلال مختلف الهيئات الدولية والمحلية.

ويمكن إرجاع التركيز على الأسس الاجتماعية للمجتمع الجزائري، أكثر من التحديات العالمية، في السنوات التعليمية الأولى، إلى طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين التي تتطلب التركيز على تعريفهم بمكونات مجتمعهم والبيئة التي يعيشون فيها وأهم الأسس المكونة لمجتمعهم... لتأتي في المرتبة الثانية مسألة تعريفهم بمختلف التحديات العالمية التي تواجه مجتمعهم، وهو ما يتماشى وأهداف التعليم الأساسي،** كما سبقت الإشارة إليه.

* أنظر الفصل السابع، الصفحة: 220.

** أنظر الفصل الخامس، ص-ص. 163-164.

1- تحليل النتائج الخاصة بفئة الموضوع

1-1- تحليل النتائج الخاصة بالفئة الرئيسية الأولى: الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

جدول رقم (18): يوضح مواضيع الهوية والمواطنة في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
الهوية الشخصية ووثائقها	234
العادات والتقاليد والتراث	185
التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع	118
الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري	111
موقع الوطن	43
الحياة في المؤسسات التعليمية	29

من الغايات الأساسية التي ترمي إليها التربية في الجزائر هي العمل على تعزيز دور المناهج التربوية كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري، فالمدرسة الجزائرية التي يسعى مشروع القانون التوجيهي لإقامتها، تستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، تلك المبادئ المسجلة في إعلان أول نوفمبر 1954 وكذا في مختلف المواثيق التي تبنتها الأمة (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 8-9).

وهذا ما نجده متجسدا في كتب التربية المدنية، وباستعمال القياس الترتيبي يتضح تصدر فئة الهوية الشخصية ووثائقها لباقي الفئات الأخرى بمجموع تكرارات قدرت بـ: (234)، وهو ما تبينه السياقات والأنشطة التالية من مختلف كتب التربية المدنية محل الدراسة:

✓ لكل دولة عناصر أساسية تكون ذاتية مجتمعا، فتبين أصالتها وانتماءاتها، يعبر عنها بالهوية الوطنية. فما هي الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري؟

✓ الهوية الوطنية هي بطاقة تعريف للدول، وعليها ترتكز ومنها تستمد قيم مجتمعا وسلوكاته، وبها تواجه تحديات الواقع.

✓ تثبت هوية الشخص بتوفر إحدى الوثائق التي تبين اسمه وتاريخ ميلاده، وجنسيته، وعنوان محل إقامته، ومن الوثائق التي تؤدي هذا الدور: الدفتر العائلي، شهادة الميلاد، بطاقة التعريف الوطنية، جواز السفر، شهادة السياقة.

وتليها مباشرة فئة العادات والتقاليد والتراث حيث قدرت تكراراتها بـ: (185)، ولتوضيح ذلك نورد

السياقات التالية:

- ✓ أكتب عادات وتقاليد عائلتي في المناسبات الآتية:
- 1- المولود الجديد في العائلة..
- 2- المولد النبوي الشريف..
- 3- شهر رمضان..
- ✓ ترث الأجيال بعضها عن بعض مجموع السلوكات الثقافية التي تخص المجتمع الذي تنتمي إليه. يعبر عنها بالعادات والتقاليد، تميزه عن غيره من المجتمعات.
- ✓ التراث الثقافي في وطني متنوع، منه المصنوعات التقليدية التي ينتجها الحرفيون، ومنه المعالم التاريخية، والآثار القديمة، والمخطوطات العلمية التي تركها علماؤنا ولم تطبع في حياتهم.
- ✓ تحافظ الشعوب على تراثها الثقافي، وتعتز به لأنه جزء من شخصيتها.
- لنأتي في المرتبة الثالثة فئة التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع بتكرارات قدرت بـ: (118)، وهو ما توضحه أكثر السياقات التالية:
- ✓ .. تستعمل قواعد اللياقة أثناء الزيارات العائلية، التي تكون غالبا في المناسبات الدينية، كالأعياد للتهنئة، أو وقوع أحداث مؤلمة للمواساة والتعزية، لمشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم..
- ✓ كما تظهر من خلال الأنشطة مثل: أتذكر:
- أذكر بعض مجالات التعاون بين الناس.
- أذكر فوائد التسامح مع الآخرين.
- ✓ .. تخلف الكوارث خسائر بشرية ومادية كبيرة، ولكن بفضل التضامن الذي يقوم به المواطنون، أو الدول يمكن النقييل منها، وخاصة عندما تكون الكوارث عظيمة جدا..
- أما الفئة الرابعة حسب الترتيب الموضح في الجدول أعلاه، فهي فئة الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري وقدرت تكراراتها بـ: (111)، وهو ما يظهر في مثل السياقات التالية:
- ✓ .. كان أول نوفمبر نقطة تحول فاصلة في تقرير مصيرها، وتتوجعا عظيما لمقاومة ظروف واجهت بها مختلف الاعتداءات على ثقافتها وقيمها والمكونات الأساسية لهويتها، وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية.

- ✓ ..أعترز بهوتي وبانتماي الحضاري.
- ✓ المجتمع الجزائري ينتمي جغرافيا وحضاريا إلى المغرب العربي، والعالمين العربي والإسلامي، وهو من المجتمعات المتوسطة والإفريقية، يؤثر فيها ويتأثر بها.
- ومن خلال ملاحظة العناصر المشكلة للفئة الفرعية الأولى والمتعلقة بالهوية الشخصية للمجتمع الجزائري، نصل إلى أن تلك العناصر مجتمعة تساعد على جعل التلاميذ يتعرفون على هوية مجتمعهم الجزائري بمختلف مكوناتها، وانتمائه الجغرافي والحضاري العربي والإسلامي والأمازيغي، والمتوسطي.
- وهو ما تنص عليه المادة الثانية من القانون التوجيهي: 2008، حيث يتعين على المدرسة تحقيق ديمومة صورة الجزائر، باعتبارها أرض الإسلام وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، وبلدا مسلما وعربيا وأمازيغيا، ومتوسطيا وإفريقيا، كما يتعين عليها غرس الروح الوطنية في أطفالنا، وترقية وتنمية الإحساس بالانتماء للجزائر والإخلاص لها وللوحدة الوطنية ووحدة القطر الوطني، فأحدى المهام الأساسية للمدرسة هي إذن، توعية التلاميذ بانتمائهم لهوية تاريخية جماعية مشتركة وواحدة مكرسة رسميا بالجنسية الجزائرية..(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 44-45).

جدول رقم (19): يوضح مؤشرات رموز السيادة الوطنية في كتب التربية المدنية

التكرار	الفئة وعناصرها
46	العلم الوطني
42	النشيد الوطني
39	الدستور
22	العملة الوطنية
17	طابع الجمهورية
13	العاصمة
09	الجيش الوطني الشعبي
06	الخريطة

من خلال الجدول أعلاه وباستخدام القياس الترتيبي يتضح أن العلم الوطني احتل الصدارة مقارنة بباقي مؤشرات رموز السيادة الوطنية، وذلك بمجموع تكرارات قدر بـ: (46) تكرارا، حيث جاءت الكثير من المضامين بالإضافة إلى الصور التي ترمز للعلم الوطني وهو ما تؤكد السياقات التالية:

- ✓ ألوان علم وطني هي: الأخضر - الأحمر - الأبيض، وشكله مستطيل يتوسطه هلال ونجمة، أحب وأحترم علمي.

- ✓ يجب أن يكون العلم الوطني المرفوع خاليا من كل تشويه لا يتماشى والاحترام الذي يليق به (من المادة الخامسة من المرسوم المتعلق بشروط استعمال العلم الوطني).
- ✓ العلم.. ليس قطعة قماش تزين السرايا والشوارع، حتى إذا ما فعلت فيها نواذب الزمن، وحن وقت الأعياد الوطنية، أو الزيارات الرسمية لأرباب الدولة، غير واستبدل بآخر.
- ✓ العلم .. لا يبقى معلقا حتى تتغير ألوانه، ويتمزق حتى إذا رأيته لم تعرفه.
- ✓ العلم عندنا هو الشهيد يحيا بيننا، والعهد الذي يذكركنا ويجمعنا، والظل الذي يقينا شر الهوان والذل، (عن رسالة الأطلس).
- ولكن للأسف الشديد بعض هذه المظاهر المؤلمة المذكورة في رسالة الأطلس، هي التي كثيرا ما نشاهدها في واقعنا اليومي، حيث نشاهد العلم الوطني ممزقا أو متغير اللون إلى درجة التحول..
- ويأتي في المرتبة الثانية النشيد الوطني الذي حصل على (42) تكرارا:
- ✓ "قسما" هو النشيد الوطني للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ونصه الكامل يتكون من خمسة (5) مقاطع.
- ✓ النشيد الوطني مثل العلم الوطني رمز لوحدة الأمة وتعبير عن وحدة الشعور والتضحيات والمطامح والقيم الخالدة للشعب الجزائري وثورته. (من القانون المتعلق بالنشيد الوطني).
- ✓ الفريق الرياضي مستعد لتحية النشيد الوطني الجزائري.
- وتجدر الإشارة في هذا الصدد أنه تم التأكيد على المقاطع الخمسة للنشيد الوطني، كما أن إيراد النشيد الوطني كاملا تم مرة واحدة وذلك في كتاب السنة الخامسة ابتدائي، فيما تم الاكتفاء بذكره كرمز للسيادة الوطنية في باقي المواضع من الكتب الأخرى.
- وفي المرتبة الثالثة نجد الدستور الجزائري بـ: (39) تكرارا، تعمل كلها على تعريف التلاميذ بأهم دساتير الجزائر، وتؤكد على واجب احترامها، ومن بين السياقات في هذا المجال نذكر التالي:
- ✓ الدستور هو مجموعة القواعد والقوانين الأساسية التي تنظم وتضبط نظام الحكم ونشاط الدولة وعلاقتها بالمواطنين والدول الأخرى.
- ✓ عرفت الجزائر مجموعة من الدساتير بعد الاستقلال وهي:
- ✓ دستور 1963: أول دستور وضع في عهد الجزائر المستقلة إبان فترة حكم الرئيس "أحمد بن بلة".
- ✓ دستور 1976: وضع هذا الدستور إبان فترة حكم الرئيس "هواري بو مدين".

- ✓ **دستور 1989:** وضع هذا الدستور إبان فترة حكم الرئيس "الشاذلي بن جديد". وهو أول دستور يرسى نظام التعددية الحزبية.
- ✓ **دستور 1996:** وضع هذا الدستور إبان فترة حكم الرئيس "اليمين زروال". وقد أكد على التعددية الحزبية، وهو الدستور المعمول به حالياً.
- ✓ على المواطن أن يعرف دستور بلاده ومنزلته باعتباره أعلى قانون على ضوءه تشرع جميع القوانين الأخرى في البلاد.. وأن يحترم كافة المبادئ والأسس والحقوق والواجبات الواردة في الدستور..
- لتأتي المؤشرات الخاصة بالعملة الوطنية بعد ذلك كرمز آخر للسيادة الوطنية الجزائرية، بمجموع تكرارات قدر بـ: (22) تكراراً، ومن بين السياقات التي جاءت لتوضيح أهميتها وتجريم تزويرها، نجد السياقات التالية:
- ✓ .. من رموز السيادة الوطنية العملة الوطنية، وهي النقود المتداولة بين المواطنين في البيع والشراء وغيرهما داخل حدود الوطن.
- ✓ يعاقب.. كل من قلد أو زور أو زيف نقوداً معدنية أو أوراقاً نقدية ذات سعر قانوني في أراضي الجمهورية أو في الخارج. المادة 197 مكرر من قانون العقوبات.
- ومن بين الرموز الأخرى التي اهتمت كتب التربية المدنية بتوضيحها نجد طابع الجمهورية الذي حصل على جملة تكرارات أقل قدرت بـ(17)، وبهذا الصدد يمكن ذكر بعض السياقات الدالة عليه:
- ✓ يعاقب.. كل من قلد خاتم الدولة أو استعمل الخاتم المقلد. (من المادة 205 من قانون العقوبات).
- ✓ أسمى الوثائق التي تختم بطابع الجمهورية.
- ✓ أسمى الأشياء التي رسمت على طابع الجمهورية، وأبين المعاني التي تدل عليها.
- وكانت العاصمة الجزائرية أقل تلك الرموز اهتماماً بها داخل الكتب محل الدراسة، وقد وصلت المؤشرات المتعلقة بها إلى (13) تكراراً، والسياقات التالية تبين ما جاء بهذا الصدد:
- ✓ عاصمة الجمهورية مدينة الجزائر. (المادة 4 من الدستور).
- ✓ الرموز الوطنية للدولة الجزائرية هي: العلم الوطني...، والنشيد الوطني...، والعملة الوطنية...، **والعاصمة "مدينة الجزائر"**، وخاتم الجمهورية..
- لكن الملاحظ أن اهتمام كتب التربية المدنية برموز السيادة الوطنية رغم أهميتها لم يكن كبيراً مقارنة بباقي المؤشرات، وعلى الرغم من ذلك فإنه يلاحظ الاستخدام الدقيق والهادف لتلك الرموز للوصول

بالتلاميذ في النهاية إلى احترامها وتقديسها لتعبيرها عن الوطن الجزائر، خاصة في ظل الإستعانة الكبيرة بالصور لتوضيح تلك الرموز، كما توضحه بعض الصور التي تم إيرادها في الفصل السابق*.

والتركيز على كل تلك العناصر التي تعبر عن الهوية والمواطنة ورموز السيادة، إنما يساهم في صناعة الانتماء والمواطنة، وهو ما يتماها تماما مع ما يدعو إليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية، حيث جاء فيه: "إن إحدى المهام الأساسية للمدرسة هي إذن، توعية التلاميذ بانتمائهم لهوية تاريخية جماعية، مشتركة وواحدة، مكرسة رسميا بالجنسية الجزائرية، ومن هذا المنظور المؤسس للهوية الوطنية، فإن المدرسة ليست وسطا للمعرفة فحسب، بل هي أيضا البوتقة حيث ينصهر احترام التراث التاريخي والجغرافي والديني واللغوي والثقافي لمجموع الرموز التي تعبر عنها كاللغتين الوطنيتين والنشيد والعلم الوطنيين..(النشرة الرسمية للتربية اهتمام كتب التربية المدنية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 9-10).

الجدول رقم (20) يوضح: معدل ظهور المؤسسات العمومية والخدمية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
مؤسسة القضاء	142
مؤسسة البريد	71
الولاية	67
مؤسسة الضمان الاجتماعي	60
البرلمان	42
مصالح الإسعاف	35
المراكز الصحية	32
الدائرة	01

انطلاقا من معطيات الجدول رقم (20)، واعتمادا على القياس الترتيبي تأتي مؤشرات فئة المحكمة في مقدمة الفئات الخاصة بالمؤسسات العمومية والخدمية، بمجموع تكرارات وصلت إلى: (142)

* أنظر الفصل السابق: ص. 250.

تكرارا، ولعل ذلك إنما يعود لأهمية هذه المؤسسة التي يكمن دورها الأساسي في الحفاظ على الحقوق الأساسية للأفراد والمجتمع، وبالتالي الحفاظ على أمن المجتمع واستقراره، ونجد الحديث عن هذه المؤسسة في مثل السياقات التالية:

✓ الإنسان اجتماعي بطبعه ولا يستطيع أن يعيش بمفرده، لكن احتكاكه بالآخرين يؤدي في بعض الأحيان إلى النزاعات والخلافات لذا اهتدى هذا الإنسان إلى إنشاء مؤسسة لفض الخصومات تسمى المحكمة. فماذا تعرف عنها؟

✓ تحمي السلطة القضائية المجتمع والحريات، وتضمن للجميع ولكل واحد المحافظة على حقوقهم الأساسية. (المادة 139 من الدستور الجزائري).

✓ المحكمة هي الجهة القضائية الابتدائية، ترفع إليها أغلب القضايا لأول مرة، توجد في معظم الدوائر الإدارية، وتحتوي على عدة أقسام.

✓ تعمل المحكمة على تطبيق القانون حتى يعم العدل والأمن والاستقرار في المجتمع.

✓ جاء في المادة 148 من الدستور الجزائري: القاضي محمي من كل أشكال الضغوط والتدخلات والمناورات، التي قد تضر بأداء مهمته أو تمس نزاهة حكمه.

وتلي المحكمة مؤسسة البريد والمواصلات، ولعل لذلك ما يبرره نظرا لأهمية هذه المؤسسة ودورها الكبير داخل المجتمع، من خلال الخدمات الهامة والمتنوعة التي تقدمها لأفراد المجتمع، خاصة وأن تلك الخدمات تطورت وتنوعت أكثر اليوم، وازدادت حاجة المواطنين إليها أكثر مما سبق، ومن بين أهمها خدمة الانترنت، وقد قدرت تكرارات هذه المؤسسة بـ: (71)، وسيوضح ذلك من خلال السياقات التالية:

✓ .. مع تطور الحياة والتقدم العلمي والتكنولوجي عرف قطاع البريد نقلة نوعية أحدثت ثورة عميقة في ميدان الاتصال.

✓ البريد والمواصلات مؤسسة عمومية، وظيفتها نقل المراسلات وتقديم خدمات عديدة في ميدان الاتصال مقابل رسوم، وأهمها: بيع الطوابع البريدية والجبائية، ونقل الرسائل والطرود البريدية، إرسال وتسليم النقود، خدمات البرق والهاتف والفاكس، تطوير شبكة الاتصال السلكي واللاسلكي..

✓ يساهم البريد والمواصلات بشكل أساسي في تطوير وترقية الحياة الاقتصادية والاجتماعية، سواء بالنسبة للأفراد أو المجتمع.

وفي المرتبة الثالثة نجد مؤسسة الولاية بـ: (67) تكرارا، وهي من بين المؤسسات الهامة داخل المجتمع الجزائري، نظرا للدور الهام الإداري والخدماتي الذي تقوم به، كما يبدو من خلال السياقات والأنشطة التالية:

✓ الولاية هي جماعة عمومية إقليمية، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتشكل مقاطعة إدارية للدولة.

✓ تنشأ الولاية بقانون، وللولاية إقليم واسم ومقر.

✓ لاحظ على الخريطة رقم (01) ماذا تمثل؟ ماذا تمثل الولاية بالنسبة للوطن؟ حدد على الخريطة ولايتك. أذكر الولايات المجاورة؟

أما في المرتبة الرابعة فنجد مؤسسة الضمان الاجتماعي بجملة تكرارات قدرت بـ: (60)، وهي كذلك من بين المؤسسات الضرورية بالنظر لأهمية دورها التي تساهم في ومن بين السياقات الواردة في هذا الخصوص نجد السياقات التالية:

✓ الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية مؤسسة عمومية ذات طابع اجتماعي وإداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تتكفل بالتغطية الاجتماعية للمؤمنين وذوي الحقوق، وحمايتهم من عدة مخاطر.

✓ توجد في الجزائر أربع مؤسسات للضمان الاجتماعي وهي:

- الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية خاص بالأجراء.

- الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي لغير الأجراء.

- الصندوق الوطني للتأمين على البطالة.

- الصندوق الوطني للتقاعد.

ويظهر من خلال العرض السابق أن كتب التربية المدنية اهتمت بالتعريف بمختلف المؤسسات العمومية والخدمية في الجزائر، وهو أمر يأتي في إطار تعريف التلاميذ بمجتمعهم، انطلاقا من أن تلك المؤسسات هي جزء حيوي في ذلك المجتمع، تعمل على ضبط الحياة الاجتماعية وتقديم الخدمات المختلفة للمواطنين، كما أن إيراد تلك المؤسسات في كتب التربية المدنية الهدف منه إضافة للتعريف بدورها، يحمل الدعوة إلى احترامها من قبل التلاميذ، لأنها تمثل الدولة الجزائرية وتجسدها، وهدفها

الأساس خدمة المواطن الجزائري، ومنه فالتعريف بتلك المؤسسات يعني التعريف بالمجتمع الذي يوجد في التلاميذ، وكيفية سيره وأهم ضوابطه، التي يجب الالتزام بها.

جدول رقم (21): يوضح مؤشرات التربية البيئية في كتب التربية المدنية

الفترة وعناصرها	التكرار
الحفاظ على المحيط من التلوث	254
الاقتصاد في استهلاك الطاقة	223
الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها	76
الحفاظ على الماء	53
قواعد حفظ الصحة والنظافة	52
التعرف على البيئة الريفية	36
التكنولوجيا والبيئة	29
التعرف على الحياة في المدينة	24
حملات التطوع	17

يظهر الجدول أعلاه أن مؤشر الحفاظ على المحيط من التلوث حصل على أكبر تكرار وقدر بـ: (254)، وعبرت عن هذا المؤشر الكثير من السياقات نظرا لأهمية تكريسه لدى أبناء المجتمع، ومن بين تلك السياقات نجد:

- ✓ .. المحافظة على البيئة تبدأ بالمحافظة على نظافتها، بإبعاد كل النفايات عنها لكي لا تكون بيئة صالحة لتكاثر الحيوانات والحشرات الضارة.
- ✓ يعتبر التلوث من أخطر المشاكل التي تواجه الكائن الحي على سطح الأرض، لأنه يخل بالتوازن البيئي ويهدد بالتالي حياة الإنسان والحيوان والنبات.
- ✓ مكافحة التلوث واجبة، ومسؤولية الجميع، كل في مكان تواجد.
- ✓ سلامة البشرية في سلامة البيئة..

وفي المرتبة الثانية نجد مؤشر الاقتصاد في استهلاك الطاقة، والذي حصل على تكرار قدر بـ: (223)، ويعبر هذا المؤشر عن حاجة وضروية قصوى للمجتمع ككل، خاصة في ظل وجود العديد من السلوكيات الاجتماعية التي تساهم في هدر الطاقة، وهي السلوكيات التي يهدف هذا المؤشر إلى محاربتها، وبظهر ذلك من خلال السياقات التالية:

- ✓ إن اقتصادنا في استهلاك طاقة الكهرباء والماء في المنازل والمدارس والمؤسسات الأخرى يعود علينا بالفائدة والمنفعة، فبه نحافظ على منافع الطاقة التي تجعلنا نتمتع بحياة الرفاهية، كما يوفر علينا مبالغ مالية كبيرة، نحتاج إليها في حياتنا العامة.
- ✓ .. فكل عائلة تتجنب التبذير في استهلاك الطاقة تقلل من ثمن فاتورة الاستهلاك، وتحافظ عليها..
- ✓ من مظاهر تبذير المياه، تركها تسيل عندما ننتهي من غسل أطرافنا، أو ملابسنا أو سياراتنا، والذي يغسل سيارته باستعمال الدلو والمنشفة لا يستهلك الماء كثيرا مثل الذي يستعمل الأنبوب مباشرة من الحنفية.
- وثلثا نجد الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها بجملة تكرارات قدرت بـ: (76) ويمكن في هذا الصدد إدراج السياقات التالية:
- ✓ المساحات الخضراء تكسب المدينة جمالا.. أساهم في حفظ النظافة فلا أرمي القاذورات والأوساخ على الأرض..
- ✓ المساحات الخضراء ملك للجميع، فهي تكسب المحيط جمالا، وهي مكان محبب للصغار والكبار.. من واجبنا أن نحافظ على نظافة وجمال المساحات الخضراء.
- ✓ يحافظ العمال على جمال المساحات الخضراء فيجب علينا مساعدتهم بالمحافظة عليها.
- أما المرتبة الرابعة فكانت لمؤشر الحفاظ على الماء بـ: (35) تكرارا، ومن بين السياقات المؤكدة على ذلك نجد السياقات التالية:
- ✓ للمياه قابلية كبيرة للتلوث، ونمو الجراثيم فيها وتكاثرها، وعندئذ تكون مصدر كثير من الأمراض والأوبئة التي تصيب الإنسان والكائنات الحية الأخرى.
- ✓ تضيع الحنفية التي تنقط أو تقطر ألف لتر من الماء سنويا.
- ✓ .. أما حسن استعمال الماء فيتم بإصلاح قنوات التوزيع عبر الشوارع والطرق وإصلاح الحنفيات التي أصابها العطب، وتجنب تبذير استعماله في احتياجاتنا اليومية.
- من خلال تتبع مختلف العناصر المتعلقة بالتربية البيئية في كتب التربية المدنية نلاحظ أنها تلم بمختلف الجوانب الواجب أخذها بعين الاعتبار، بداية بالتعرف على البيئة التي يعيش في ظلها التلميذ والوقوف على الاختلافات بينها، إضافة للتعرف على كفايات المحافظة عليها، والاقتصاد في التعامل مع مواردها، وخاصة المياه.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن التربية في مجال البيئة تشكل محاولة جادة لوقاية البيئة ومواجهة المشكلات البيئية التي تهدد حياة الإنسان على سطح الأرض ويتم ذلك عن طريق توضيح العلاقات والمفاهيم والعمليات المعقدة التي تربط الإنسان بالبيئة، وتساعد على فهم مشكلاته البيئية والتعرف عليها بجميع أبعادها، وتلاقي هذه المشكلات وحلها إذا ما واجهته (عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص-ص. 55-56).

وبعد ما تم التطرق له حول الأسس الاجتماعية ومؤثراتها المختلفة في كتب التربية المدنية، يمكن القول بأن التأكيد على الأسس الاجتماعية في المناهج التربوية أمر أكثر من ضروري، وهذا ما يذهب إليه "دوركايم" الذي يؤكد على دور التربية في استئصال الفرد للقيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية الأساسية لمجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (حمدي علي أحمد: 1997، ص. 127).

وهذا من شأنه أن يزيد من ارتباط الأفراد بمجتمعهم ويجعلهم بالتوازي مع ذلك منفتحين على العالم، وهو ما يتماشى كذلك مع الغايات الكبرى للتربية والتي حددت في القانون التوجيهي للتربية: جانفي 2008، حيث تم التركيز في البداية على كل ما من شأنه أن يجذر الأسس الاجتماعية في المتعلمين، ثم تم التعرض لما يتعلق بالتحديات العالمية، وهو ما يظهر في النقاط التالية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954، ومبادئ النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، ومتفتح على العالمية والرقى والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص،

بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص- ص. 60- 61).

1-1- تحليل النتائج الخاصة بالفئة الرئيسية الثانية: التحديات العالمية

1-1-1 تحليل النتائج الخاصة بالفئة الفرعية الأولى

ويلاحظ في هذا الصدد بأن المواضيع المتعلقة بالمواطن والقانون هي التي كانت أكثر استقطابا لاهتمام مضامين كتب التربية، وهو ما يظهره الجدول التالي:

جدول رقم (22): يوضح مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
المواطن والقانون	267
احترام الغير وقواعد التعامل معهم	216
الانتخاب	144
إنشاء الجمعيات الثقافية والترفيهية	132
حرية التعبير	96
الحوار	95
المسؤولية الفردية	92
التعاون والتسامح	80
الملكية العامة والخاصة	68
ممارسة المواطنة	47
الأحزاب السياسية	45
العمل النقابي	42

تم تحديد الغاية الأساسية للتربية المدنية فيما يتعلق بالديمقراطية في كونها تتمثل في تعليم سيران الديمقراطية في الحياة الاجتماعية(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 48). وهذا ما نراه متجسدا إلى حد كبير من خلال تحليل مضامين كتب هذه المادة، ونجد مؤشرات التربية الديمقراطية تنصدر مؤشرات باقي العناصر الأخرى، كتجسيد لمدى أهميتها والاهتمام بها. ومن خلال ملاحظة الجدول رقم (22) وباستخدام القياس الترتيبي يتضح بأن كتب التربية المدنية محل الدراسة قد اهتمت بالعديد من المؤشرات المتعلقة بالتربية الديمقراطية، وجاء في مقدمتها

مؤشر المواطن والقانون الذي حصل على أعلى تكرار والذي قدر بـ: (267)، ويظهر هذا الاهتمام من خلال العديد من السياقات مثل:

- ✓ الناس جميعا سواسية أمام القانون ولا تمايز بينهم في تطبيقه عليهم، ولا في حمايتهم إياهم.
- ✓ القوانين هي المنظمة للحياة الاجتماعية ولللاقات بين أفراد المجتمع.
- ✓ الاطلاع على الدستور والقوانين ضروري، واحترامهما والامتثال لهما واجب.
- ليأتي بعد ذلك مؤشر احترام الغير وقواعد التعامل معهم بمجموع تكرارات وصل إلى: (216)، وهو ما تظهره السياقات التالية:
- ✓ أنا تلميذ مهذب أحيي الآخرين وأشكرهم.
- ✓ أتعاون مع الآخرين لأن التعاون مفيد ومريح للجميع.
- ✓ كسب ثقة الغير تحصل بحسن التعامل معهم على أساس الاحترام، والقيام بالواجب نحوهم، وصدق الحديث، وأداء الأمانة، والتعاون على فعل الخير، والتضامن معهم في السراء والضراء، مع تجنب الإساءة إليهم.

وفي المرتبة الثالثة نجد مؤشر الانتخاب بـ (144) تكرارا، ومن بين السياقات الدالة عليه نجد:

- ✓ ...حتى يتحقق الوئام والسلم بين الأفراد يلتجئون إلى تنظيم الانتخاب في الأمور التي يختلفون فيها.
- ✓ لكل مواطن تتوفر فيه الشروط القانونية أن ينتخب وينتخب. (المادة 50 من الدستور).
- ✓ يشكل الحق في التصويت حقا أساسيا معترفا به للمواطن. يتعين على المؤسسات والسلطات العمومية أن تحرص على تربيته وتسهيل ممارسته، بحيث يتأتى للناخبين أن يختاروا بحرية من يرونهم جديرين بثقتهم...

أما في المرتبة الرابعة فكان إنشاء الجمعيات الثقافية والترفيهية بمجموع تكرارات قدر بـ:

(132)، وسوف نورد بعض السياقات التي توضح هذا المؤشر:

- ✓ من الحقوق والحريات الأساسية للإنسان المضمونة في الدستور: حق إنشاء الجمعيات.
- ✓ إن حق إنشاء الجمعيات من الحقوق الأساسية للإنسان. حق إنشاء الجمعيات مضمون.. يحدد القانون شروط وكيفية إنشاء الجمعيات. المادة 43 من الدستور.

وفي المرتبة الخامسة جاء مؤشر حرية التعبير بـ: (96) تكرارا، والسياقات التالية توضح ذلك:

✓ يسمح المجتمع الديمقراطي الذي أعيش فيه بممارسة الحرية الشخصية.. وهي أنواع، منها: حرية التعبير عن الرأي الخاص، وإظهاره للناس دون خوف بعدة وسائل منها:

- المناقشات التي تجري في المجالس الشعبية المنتخبة، أو في التلفزيون والإذاعة، ..
 - حرية اختيار الأشخاص لتولي المسؤوليات العامة بواسطة الانتخاب كل عدة سنوات..
 - وفي المدرسة يتعلم التلاميذ كيف يمارسون هذه الحرية، في المناقشات التي تجري أثناء الدرس..
- أما في المرتبة السادسة فنجد مؤشر الحوار بـ: (95) تكراراً، ومن بين السياقات حول هذا المؤشر:

✓ .. كما يجري الحوار في المدرسة، بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، أثناء التعلم وبين الأصدقاء أثناء اللعب واللهو، وبين الباعة والمشتريين حول السلع والأسعار، وبين رؤساء العمل والموظفين، وبين المواطنين والدولة.

✓ وللحوار آداب ينبغي الالتزام بها عند التحاور، من هذه الآداب الاستماع إلى المتحدث باهتمام، وعدم مقاطعته أثناء حديثه، والاستئذان عند أخذ الكلمة، واختيار العبارات المناسبة التي لا تؤذي المستمعين، وغير ذلك من الآداب.

من خلال التركيز على مختلف المؤشرات المرتبطة بالتربية الديمقراطية نلاحظ تنوعها وتجسيدها للأسس الديمقراطية التي تم التأكيد عليها في الوثائق الرسمية المؤطرة للعملية التعليمية، وهو يتماشى مع التحولات الداخلية كظهور التعددية السياسية، التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال الصاعدة بكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية، والعالمية التي تعيشها الجزائر (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 42).

الجدول رقم (23): يوضح مؤشرات حقوق الإنسان

الفئة وعناصرها	التكرار
الحق في التأمين	70
الأمن والسلام	58
الحق في التعليم	50
خروقات حقوق الانسان	47
الحق في الرعاية الصحية	34
الاعلان العالمي لحقوق الانسان	33
الحق في المنح العائلية	28
الحق في اللعب والترفيه	19
الحق في العمل	11
الحق في حرية التعبير	08
الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والترفيهية	08
الحق في التغذية	06
الحق في الملكية الخاصة	04
الحق في الاعلام	02

باستخدام القياس الترتيبي الموضح في الجدول أعلاه يتبين لنا بأن الحق في التأمين كان له مجموع

التكرارات الأكبر بـ: (70) تكرارا، وهو ما يتضح أكثر من خلال السياقات التالية:

✓ توجد في الجزائر أربع مؤسسات للتأمين الاجتماعي وهي:

- الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية الخاص بالأجراء.

- الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي لغير الأجراء.

- الصندوق الوطني للتأمين على البطالة.

✓ الصندوق الوطني للتقاعد.

ويأتي في المرتبة الثانية الأمن والسلام بجملة تكرارات مقدرة بـ: (58)، ومن السياقات الدالة عليها

نجد:

✓ الأمن هو إحدى القيم الانسانية المنشودة عند كل الأمم والشعوب. والسلام هو الثمرة المرجوة من إتباع

الاسلام. قال تعالى: " يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام. " ..

✓ للأمن مزايا عديدة منها: توفير الاحياة الكريمة والابداع والتطور والازدهار. وضمان الحقوق والحريات،

والتمكن من ممارسة الديمقراطية..

ويأتي هذا المؤشر في المرتبة الثانية تأكيداً على أهمية الأمن والسلم في المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات خاصة بعد ما عايشه خلال القرن الماضي في إطار ماسمي بالعشرية السوداء حيث عانى من ويلات الإرهاب وانعدام الأمن.

ثم يأتي مؤشر الحق في التعليم ثالثاً بـ: (50)، وهو ما توشحه السياقات التالية:

- ✓ الحق في التعليم مضمون، التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون.
 - ✓ التعليم الأساسي إجباري.
 - ✓ تنظم الدولة المنظومة التعليمية.
 - ✓ تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني.
- أما مؤشر خروقات حقوق الانسان فقد تحصل على (47) تكراراً، وبذلك فقد حل في المرتبة الرابعة، ومن بين السياقات التي وردت في هذا الصدد نجد:
- ✓ تتعرض حقوق الانسان في العديد من بلدان العالم لخروقات، خاصة أثناء الحروب والفوضى السياسية التي تحدث في بعض البلاد. أو في حالة وجود هيئة حاكمة دكتاتورية مستبدة. ولأجل ذلك أنشئت الهيئات والمنظمات المدافعة عن حقوق الانسان. فما هي مظاهر انتهاك حقوق الانسان؟ وما هي أساليب الدفاع عنها؟

ليأتي في المرتبة الخامسة مؤشر الحق في الرعاية الصحية بـ: (34) تكراراً، كما تدل عليه السياقات التالية:

- ✓ ورد في الدستور الجزائري لسنة 1996 الفقرة التالية:
- " الرعاية الصحية حق للمواطنين. تتكفل الدولة بالوقاية من الأمراض الوبائية والمعدية وبمكافحتها. "
- ✓ ورد في قانون الصحة لسنة 1985 الفقرة التالية: " تستهدف الحماية الصحية التكفل بصحة التلاميذ والطلبة، في وسطهم التربوي والمدرسي، من خلال مراقبة الحالة الصحية لكل تلميذ، أو طالب أو أي شخص على اتصال بالتلاميذ،.. "
- أما مؤشر الاعلان العالمي لحقوق الانسان فقد قدر مجموع تكراراته بـ: (33)، وقد وردت العديد من السياقات حوله، من بينها السياقات التالية:
- ✓ هو وثيقة قانونية تنص على حقوق الأفراد وحرياتهم، التي تلتزم الدولة باحترامها. وقد أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر 1948.

✓ .. ويفصل الاعلان العالمي لحقوق الانسان بين نوعين من الحقوق: الحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

أما الحق في المنح العائلية فجملة تكراراته قدرت بـ: (28) والسياقات التالية توضح هذا المؤشر أكثر:

- ✓ يستفيد الموظف من المنح العائلية في إطار التشريع المعمول به.
- ✓ الحماية الاجتماعية تعني استفادة العامل من الأجرة الشهرية والمنح العائلية،..
- وبالنسبة لمؤشر الحق في العمل فقد كان عدد تكراراته منخفضا حيث لم يتجاوز (11) تكرارا، وفيما يلي بعض السياقات التي وردت بهذا الخصوص:
- ✓ لجميع الأفراد دون تمييز الحق في أجر متساو.
- ✓ يضمن القانون أثناء العمل الحق في الحماية، الحق في الراحة مضمون.

وبعد هذا العرض لمختلف المؤشرات المتعلقة بحقوق الإنسان الواردة في الجدول أعلاه، نصل إلى أن كتب التربية المدنية تناولت مختلف حقوق الإنسان، بداية بالحقوق المتعلقة بحفظ الوجود الطبيعي كالأكل والشرب والسكن..، إلى الحقوق المتعلقة بحفظ الوجود الاجتماعي، كالحق في التعليم والحق في التعبير والحوار وكذا الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والاجتماعية وغيرها من الحقوق..، بالإضافة إلى تعرضها لمختلف خروقات حقوق الإنسان.

ويمكن القول أن كل ما تم عرضه حول حقوق الإنسان ومختلف مؤشرات ما هو في الحقيقة إلا تجسيد لما جاء في القانون التوجيهي، حول مهام المدرسة حيث نجد التالي: يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تتسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الغالبية، وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جاتفي، 2008، ص. 63).

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم حقوق الإنسان ظل لحقبة طويلة من الزمن مقصورا على ما ينتمي إلى الحريات السياسية، أما اليوم فهو يضم حقوقا اجتماعية واقتصادية..، وتعتبر لائحة حقوق الإنسان

غير نهائية ولا مقفلة، بل هي لائحة مفتوحة، ويجب أن لا تبقى كذلك، لأن ما يمكن أن يتمتع به الإنسان من حقوق ليس نهائيا ولا محصورا، بل هو شيء ينمو بنمو وعي الإنسان وياتساع المجالات التي يمكن أن يتمتع فيها بهذه الحقوق، مادية أكانت هذه المجالات أم معنوية (محمد عابد الجابري: 2005، ص-ص. 141-144).

جدول رقم (24): يوضح مؤشرات العلم والتكنولوجيا في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
العلم وتطور المجتمعات	109
مهارية الأمية	34
العلم والعمل	30
المكتبة	29

تنص المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، على أن تقوم المدرسة بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 63).

ومن خلال نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية فيما يتعلق بمؤشرات العلم والتكنولوجيا، نجد أنها اهتمت بالعديد من تلك العناصر، وباستخدام القياس الترتيبي يظهر لنا أن العلم ودوره في تطور المجتمعات جاء أولا، بمجموع تكرارات قدر بـ: (109)، والسياقات التالية تدلل على مدى الاهتمام به:

✓ أدخل الإنسان في المجال الزراعي وسائل حديثة، طرقا تقنية متطورة جدا في شتى مراحل الإنتاج الزراعي، ترتب عنها ازدياد الإنتاج وتحسينه واقتصاد في الوقت والجهد..

✓ توصل الإنسان إلى اكتشافات واختراعات مذهلة استخدمها في مختلف مجالات الحياة، وقد حقق بذلك تقدما كبيرا في جميع الميادين، وكل ذلك بفضل العلم والتكنولوجيا..

ليأتي في المرتبة الثانية مؤشر محاربة الأمية، ويساهم هذا المؤشر هو الآخر في تأكيد أهمية العلم والتعلم، وتغير مفهوم الأمية بتطور العلم، وقدر عدد تكراراته بـ: (34) تكرارا، والسياقات التالية توضح ما جاء حوله:

- ✓ الأمي في البلدان المتخلفة هو ذلك الشخص الذي يتجاوز عمره سن العاشرة، ولا يعرف القراءة والكتابة، بينما في البلدان المتقدمة هو ذلك الشخص الذي لم يصل إلى المستوى التعليمي الذي يجعله يفهم التعليمات الكتابية في المواضيع التقنية في عمله.
- ✓ " قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب." سورة الزمر الآية 9.
- ✓ الأمية في الجزائر من صنع الاستعمار الفرنسي.
- ✓ لقد أدركت الدول أنه لا يمكن أن تحدث التنمية الحقيقية دون القضاء على الأمية.
- ثم نجد مؤشر العلم والعمل وتكراره كان (30) تكرارا، كما تبينه السياقات التالية:
- ✓ لقد نفذ العلم إلى أدق الأشياء وأخفاها، فكشف عن الذرة وعرف مكنوناتها، وأطلق ما أمكن فيها من طاقات، ومد بصره إلى الكواكب والمجرات..
- ✓ لقد استخدم الإنسان العلم لحل مختلف مشاكله اليومية، فطور وسائل الإنتاج البسيطة..، إلى أن تمكن من اختراع الحاسوب والرجل الآلي الذي يستطيع أن يقوم بعدة عمليات إنتاجية بدقة وفعالية، وفي زمن قصير يعجز عنه الإنسان.
- ✓ تتوقف نهضة الأمم وتطورها على مدى اهتمامها بتطور العلوم الأساسية، ونشاط مراكز البحث ورعاية العلماء وتشجيعهم، فبدون مراكز بحث وعلماء لا أمل في نهضة علمية.
- وهذا التكريس لمختلف هذه المؤشرات الخاصة بالعلم والتكنولوجيا، في مضامين كتب التربية المدنية، يتماشى مع غاية التربية في مجال إدماج المدرسة في حركة الرقي العالمية، بمنح التلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجية، فالرهانات العلمية والتكنولوجية التي يتعين على بلادنا مواجهتها لاستدراك التأخر في هذا الميدان مرهونة بضرورة رفع نوعية الأداءات التي تقدمها المدرسة، وعليه فإن التعليم العلمي والتكنولوجي، سيحظى بعناية خاصة، وبفعل انعكاساته على تكوين الرجل المعاصر وتقدم المجتمع. إن هذا التعليم لا يتوقف عند إيصال معارف ومهارات محددة في مواد علمية وتقنية، بل يهدف كذلك إلى اكساب الكفاءات التي ستسمح للأفراد بإيجاد الاستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية وكذا تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشئ ذهنية جديدة لدى مواطن العام الحالي.
- وعليه فإن البعد العلمي والتقني للمدرسة يجب أن يندرج ضمن إشكالية تكوين الفكر بقدر ما هو اكتساب للمعارف والمهارات(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص.17-18).

وهو ما يفرضه عصر العولمة، عصر المعلومات والمعرفة حيث يجب على مجتمعاتنا أن تساير هذه التطورات الحادثة أمامنا ومن حولنا، وربما يكون التحدي العلمي والتكنولوجي والاستثمار فيه بالقدر الذي يسمح لنا أن ننخرط في مجتمع المعرفة والمعلومات بكل يسر، اكبر التحديات التي تواجه مجتمعاتنا، فإما أن نتكيف مع الواقع الجديد المفروض من حولنا والذي تحكمه المعرفة والمعلومات وإما أن نبقي والى الأبد تابعين مستهلكين لإنتاج غيرنا وما يفرضه ذلك من رهان مستقبل أجيالنا(عبد العالي دبله: 2011، ص. 198).

جدول رقم (25): يوضح مؤشرات علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
اليونيسيف	48
الهلال الأحمر الجزائري	41
تمثيل الجزائر في الخارج	34
هيئة الأمم المتحدة	30
جامعة الدول العربية ومنظمة الأليكسو	28
منظمة اليونسكو	22
منظمة المؤتمر الإسلامي	21

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن كتب التربية المدنية تضمنت العديد من المؤسسات الدولية التي تربطها علاقة بالجزائر، وباستخدام القياس الترتيبي نلاحظ بأن اليونيسيف تأتي في مقدمة تلك المؤسسات بمجموع تكرارات وصل إلى (48) تكرارا، ونلاحظ بأن ما تم عرضه حول مؤسسة اليونيسيف يدخل ضمن إطار التأكيد على حقوق الأطفال، ولعل هذا ما يبرر حصولها على أعلى تكرار ضمن هذه الفئة، وهو ما يظهر من خلال عديد السياقات المعبرة عن هذا المؤشر ومن ضمنها نجد:

✓ اليونيسيف هي إحدى مؤسسات الأمم المتحدة المتخصصة في رعاية الأطفال والسعي إلى إسعادهم. مقرها مدينة نيويورك.

✓ تأسست عام 1946 تحت إسم "صندوق الأمم المتحدة لطوارئ الأطفال"، لمساعدة أطفال أوروبا المتضررين في الحرب العالمية الثانية.

- ✓ أعلنت المنظمة سنة 1959 عن حقوق الطفل، وأقرت يوما عالميا للطفولة، عام 1979 الذي يصادف 01 جوان من كل سنة. كما تمت المصادقة على إتفاقية حقوق الطفل من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1989.
- ✓ لكل طفل الحق في البقاء، والنماء، وفي جميع مناحي حياته، بما فيها البدنية، العاطفية، النفسية والاجتماعية والثقافية.
- ✓ إيلاء اعتبار خاص لمصالح الطفل في جميع القرارات والإجراءات التي تؤثر على الأطفال.
- وتبعاً لنتائج القياس الترتيبي يأتي الهلال الأحمر الجزائري في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات قدر بـ: (41)، ويأتي الحديث عن هذه الهيئة الانسانية المحلية انطلاقاً من دورها الكبير في التضامن والمساعدة، حيث تقوم بعمليات الاغاثة والتضامن على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي، وهو ما يتضح أكثر من خلال السياقات الواردة في كتب التربية المدنية بهذا الشأن:
- ✓ الهلال الأحمر الجزائري جمعية إغاثية تطوعية إنسانية مستقلة مساعدة للسلطات العمومية، تعمل وفق مبادئ الصليب الأحمر والهلال الأحمر الدوليين.
- ✓ يوجد الهلال الأحمر على شكل لجان ولائية على مستوى كل ولايات القطر الجزائري، مهمته الرئيسية التخفيف من معاناة الإنسان بدون تمييز ديني أو عرقي أو سياسي أو اجتماعي.
- ✓ تربط الهلال الأحمر الجزائري علاقات تعاون وطيدة مع اللجنة الدولية للصليب الأحمر والهلال الأحمر، بموجب المبادئ الأساسية للحركة الدولية الإنسانية.
- أما في المرتبة الثالثة فنجد تمثيل الجزائر في الخارج، والذي حصل على: (34) تكراراً، والغرض من المؤشر هو حسن التعامل مع البلد المضيف قولاً وسلوكاً وجاءت العديد من السياقات للتدليل على ذلك ومنها:
- ✓ يتم تمثيل الجزائر في الخارج بأشكال مختلفة أهمها: التمثيل الدبلوماسي، البعثات الخاصة، التمثيل في مختلف التظاهرات، والحجاج، الرعايا الجزائريين في الخارج، السواح، رجال الأعمال.
- ✓ حفاظاً على سمعة الجزائر والجزائريين يجب على كل مواطن جزائري في الخارج أن يتحلى بالصفات التالية:
- المظهر اللائق بالنظافة وحسن الهندام.
- التمسك بقيم المجتمع الجزائري وإبرازها بوجه مشرف للبلد.

- الابتعاد عن كل تصرف يسيء إلى سمعته كمواطن جزائري....
- لتأتي بعدها هيئة الأمم المتحدة وكانت تكراراتها: (30)، ومن بين السياقات التي جاءت في الحديث عنها نورد السياقات التالية:
- ✓ إن البشرية التي ذاقت مرارة الحرب العالمية الثانية.. قد وجدت أنه لا مناص من التعاون لإنشاء هيئة تشترك فيها الدول المحبة للسلام، لكي تتعاون على حل المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بالطرق السلمية. فكانت هيئة الأمم المتحدة.
- ✓ تعمل الأمم المتحدة على تحقيق الأهداف التالية:
- المحافظة على الأمن والسلم الدوليين.
- تنمية العلاقات الطيبة بين الشعوب، وهذه العلاقات ينبغي أن تكون قائمة على أساس احترام مبدأ الحقوق المتساوية، وحق تقرير المصير للشعوب.
- التعاون بين الشعوب في سبيل الوصول إلى حلول للمشكلات الدولية ذات الصبغة الاجتماعية والاقتصادية أو الإنسانية، والترويج للحقوق الإنسانية والحريات الأساسية، وتشجيعها ورفع مستواها دون تمييز..
- وبمجموع تكرارات أقل نجد جامعة الدول العربية ومنظمة الأيسكو (28)، ليظهر اهتمام واضعي كتب التربية المدنية بهذه المنظمة العربية، ويظهر ذلك الإهتمام من خلال السياقات التالية:
- ✓ جامعة الدول العربية هي منظمة دولية إقليمية ذات أساس قومي، أنشئت بعد توقيع ميثاقها في 22 مارس 1945، مقرها القاهرة بجمهورية مصر العربية، وتضم في عضويتها جميع الدول العربية..
- ✓ تحترم كل دولة من الدول المشتركة في الجامعة نظام الحكم القائم في دول الجامعة الأخرى، وتعتبره من حقوق تلك الدول وتتعهد بأن لا تقوم بعمل يرمي إلى تغيير ذلك النظام فيها(المادة 08 من ميثاق المنظمة).
- ✓ الأيسكو هي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أنشئت هذه المنظمة كجهاز متخصص تابع لجامعة الدول العربية بتاريخ: 1970/07/02، وهي تعنى بتطوير التربية والثقافة والعلوم في البلدان العربية، ووضع الإستراتيجية الشاملة والمساعدة على تنفيذها..
- وتجدر الإشارة إلى أن الحديث عن علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي اقتصر على السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم المتوسط، فلم يتم التطرق لعناصرها في السنوات السابقة، ولعل هذا يأتي ضمن إطار

التماشي مع طبيعة المراحل التعليمية الأساسية كما سبقت الإشارة إليه، حيث يقدم ما هو متعلق بالبيئة الاجتماعية الخاصة بالمتعلم ليتم التدرج والانتقال إلى ما هو عالمي.

وفي هذا العنصر ربط للجزائر بالعالم، وسير في طريق التفتح على الخارج خاصة في ظل التحولات التي يشهدها عالمنا، واعتماد دوله على بعضها البعض، سواء على الصعيد الاقتصادي أو العلمي والتكنولوجي أو السياسي..، مما يحتم وجود علاقات مع الخارج، عبر تلك المؤسسات والتمثيلات..

جدول رقم (26): يوضح مؤشرات وسائل الإعلام والاتصال في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
الجرائد والمجلات	92
الانترنت	55
الأقمار الصناعية	40
الهاتف النقال	35
الحاسوب	27
الهاتف الثابت	25
العملية الاتصالية	22
المكتبة	18
التلفزيون	17
المسرح والسينما	17
الإذاعة	16

يتضح من خلال الجدول رقم (26) وباستعمال القياس الترتيبي أن الجرائد والمجلات جاءت في مقدمة باقي وسائل الاعلام والاتصال في كتب التربية المدنية، مما يعكس الاهتمام الكبير بها، لكونها وسائل تقرض نفسها بقوة على الواقع الاجتماعي بقوة، خاصة في الوقت الحالي، حيث أصبحت تلك الوسائل تعيد تشكيل الواقع الاجتماعي، ويمكن إيراد بعض السياقات لتوضيح ذلك الاهتمام بمختلف تلك الوسائل:

- ✓ تعرف الصحافة بنوعيتها - الجريدة والمجلة - بأنها مطبوع دوري ينشر الأخبار في مختلف المجالات ويشرحها ويعلق عليها، ويكون ذلك عن طريق مساحات من الورق المطبوع بأعداد كبيرة وبغرض التوزيع.
- ✓ ..الجرائد تهتم بنقل الأخبار المختلفة؛ السياسية والاقتصادية، والثقافية والرياضية، بالإضافة إلى اعلانات الشركات والمؤسسات، وأشهار منتجاتها على صفحاتها.

- ✓ .. وتنقسم الجرائد إلى نوعين: جرائد متخصصة وجرائد عامة، تجتهد كلها في إرضاء قرائها..
- وفي المرتبة الثانية نجد الانترنت بتكرار قدر بـ: (55)، ومن بين السياقات التي تعبر عن هذا المؤشر نجد ما يلي:
- ✓ تعتبر الإنترنت إحدى أهم ثمار الثورة الاتصالية الأخيرة وأحدثها وقد لاقت إقبالا واسعا، قد أدى إلى ارتفاع عدد مستخدميها لما لها من إيجابيات كثيرة غير أن عالمها أيضا يحفل بالكثير من السلبيات وبأنواع الشرور، واختراق القوانين، ونشر للرذيلة والفساد.. فلنحذر من ذلك.
- ✓ الإنترنت عبارة عن شبكة عالمية من الحواسيب المرتبطة ببعضها البعض، يجمع كمية هائلة من المعلومات التي هي مخزنة في حواسيب معينة في مختلف أنحاء العالم.
- ✓ .. للإنترنت أهمية كبيرة في تطور وتقديم الشعوب والدول وتحضرها..
- لتأتي الأقمار الصناعية في المرتبة الثالثة بتكرار قدر بـ: (40)، وتظهر أهميتها من خلال العديد من السياقات منها:
- ✓ تعتبر وسيلة الوسائل وأهمها، وتتمثل وسيلتها الأساسية في استيلاء الموجات الصاعدة من المحطات الأرضية، ثم تغيير تردداتها وتضخيمها قبل إرسالها مرة ثانية إلى المحطات الأرضية التي تعتبر التجهيز الضروري الأساسي المكمل لها.
- ✓ أهم إستعمالاتها في: التلفزيون والراديو، الإتصال الهاتفي، الخدمات البريدية الإلكترونية والمعلوماتية، الخدمات التجارية وإدارة الأعمال والصناعات، التنقيب عن الثروات، الأهداف العسكرية، الدراسة البيئية، الدراسات الفلكية.
- أما الهاتف النقال فكان ترتيبه رابعا، وقد قدر عدد تكراراته بـ: (35) تكرارا، مما يدل على مدى الاهتمام بهاته الوسيلة الاتصالية الحديثة والفاعلة في حياتنا اليومية، وتم البدء في الحديث عن هذه الوسيلة الاتصالية الهامة والحديثة من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وهو ما تبرزه أكثر السياقات التالية:
- ✓ الهاتف النقال عبارة عن جهاز اتصال صغير الحجم، مربوط بشبكة للاتصالات اللاسلكية والرقمية تسمح ببيت واستقبال الرسائل الصوتية والنصية والصور عن بعد وبسرعة فائقة..
- ✓ ونظرا لطبيعة مكوناته الإلكترونية وإستقلاليته العملية، فقد يوصف بـ: الخليوي، أو بالنقال، أو الجوال، أو المحمول.

- ✓ الهاتف النقال يلعب دورا كبيرا في عمليات الإتصال. ماهي أهم مميزاته؟ وفيما تتمثل خدماته؟
- ليأتي بعد ذلك الحاسوب بمجموع تكرارات أقل حيث قدر بـ: (27) تكرارا، ويظهر الاهتمام بهاته الوسيلة الحديثة والهامة من خلال الكثير من السياقات الواردة في كتب التربية المدنية، ومنها:
- ✓ يستعمل الكمبيوتر كوسيلة للشبكات المعلوماتية في مجال الإتصال الشخصي والجماعي..
- ✓ من التطبيقات الإلكترونية للكمبيوتر نجد:
- معالجة الكلمات والنصوص مع إتاحة متابعة مرئية مباشرة وواضحة لها، وإمكانية التعديل والتصحيح وإعادة الترتيب الجزئي أو الكلي للمادة وكذا تخزينها بسهولة كبيرة.
- النشر المكتبي النموذجي للكلمات والنصوص والرسوم على شاشة المراقبة قبل الطباعة على الورق، مما يوفر علينا الكثير من الجهد والوقت.
- تصميم الرسوم وتحسين أدائها باستخدام نظم معلوماتية تسمح بتخزين رسوم جاهزة وتعديلها، وسهولة معالجتها والتصرف فيها.
- البريد الإلكتروني لتوزيع واستقبال الرسائل بكمية كبيرة وسرعة فائقة عبر الحاسوب.
- الإتصال والدرشة عبر شبكات المعلومات: الأنترنت..
- والملاحظ للعناصر التي تم التركيز عليها في هذا الاطار، يصل إلى أنها عناصر هامة ومتنوعة، تتكامل فيما بينها لتعطي صورة واضحة حول أهمية مختلف وسائل الاعلام والاتصال، من الصحافة والإعلام والهاتف النقال، والحاسوب ووظائفه المختلفة، وهو المطلوب بالنظر إلى أهمية هذا العناصر ودوره الكبير في حياتنا الاجتماعية، وهو ما يمثل استجابة للدور الكبير الذي تقوم به تلك الوسائل داخل المجتمع الجزائري كغيره من مجتمعات العالم اليوم.
- والتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا التطور في الوسائل الحديثة للإعلام والإتصال، يفرض إعادة تصميم ملامح المهن ويشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية، على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتسيير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم(النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 43).

2- تحليل النتائج الخاصة بالفئة الرئيسية الثانية: الأهداف

يحدد "جون ديوي" معنى الهدف بوجود عمل مرتب منظم، قائم على استبصار سابق للنهائية الممكنة في ظل ظروف وإمكانيات موضوعية مصاحبة، فحين يفكر الإنسان الذي يقوم بعمل ما في نتيجة عمله، ويفكر بذكاء في خطوات هذا العمل ويربط بينها في ضوء توقعاته للنتيجة وفي ضوء خبراته السابقة، وما يقوم به من تعديل لخطوات العمل، وفق إدراكه لعلاقتها وتسلسلها على نحو يستبصر فيه سلامتها، فإن دافعه لهذا العمل يصبح هدفا (منير المرسى سرحان: 1981، ص. 61).

وانطلاقا من هنا فإن عملية تحديد الأهداف في المناهج التربوية تكتسي أهمية كبرى، تنطلق أساسا من دورها في تحديد سير العملية التربوية ونتائجها، وفي دراستنا هذه وكما تم توضيحه سابقا، ستقسم الأهداف في كتب التربية المدنية إلى أهداف داخلية وأهداف عالمية، وفيما يلي سيتم تحليل تلك الأهداف:

3-1 تحليل الفئات الخاصة بالفئة الفرعية الأولى: الأهداف الداخلية

جدول رقم (27): يوضح مؤشرات فئة الأهداف الداخلية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
التعرف على البيئة والمحافظة عليها	665
التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها	389
التعرف على رموز السيادة الوطنية	353
التعرف على الأعياد الدينية والوطنية	333
الاقتصاد في استهلاك الطاقة	224
التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع	120
التعرف على الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري	111
التواصل مع الغير والتعايش معهم	100
قواعد حفظ الصحة والنظافة	52
المحافظة على العادات والتقاليد والتراث	51

يظهر من خلال الجدول ومن خلال القياس الترتيبي أن التعرف على البيئة والمحافظة عليها كانت في صدارة الأهداف الداخلية بمجموع تكرارات قدرت بـ: (665)، كما جاء في كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الصفحة 39 حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في مجال التربية البيئية، وكانت بالترتيب:

✓ مختلف البيئات.

✓ تسمية عناصر البيئة.

✓ الحفاظ على البيئة: (الغابة - الماء - الشاطئ).

وهذا يتوافق مع طبيعة التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، والذي يتميز بحب الاستطلاع، حيث يسأل ويستفسر عن كل ما يشاهده ويصر على الحصول على إجابات لأسئلته، ولذلك ينصح خبراء التربية بأنه يجب أن تنصب المناهج التربوية على دراسة البيئة المحلية للطفل، وذلك لاستغلال الاستعداد الطبيعي للطفل في هذه المرحلة، التي تبدأ فيها ميول الأطفال في التعبير عن نفسها، لذلك يجب أن تؤكد المناهج بالمرحلة الابتدائية على تنمية الوعي البيئي والجمالي لدى أطفال المدرسة الابتدائية، حيث يجب استهداف جعل الطفل قادرا على اكتشاف ما يحيط به، وتنمية قدراته على المناقشة والتعبير السليم (فوزي الشربيني، عفت طنطاوي: 2008، ص. 108).

كما نجد في كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في الصفحة (39):

✓ حسن استعمال الماء والمحافظة عليه من التبذير والتلوث.

✓ تنظيف الجسم والثياب والمكان، والمداومة على ذلك.

✓ المحافظة على حماية المساحات الخضراء.

✓ بيان قيمة الشجرة والمشاركة في عمليات التشجير.

وفي كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط بخصوص مجال التربية البيئية وفي الصفحة (94) جاء

ما يلي:

✓ إدراك العلاقة بالبيئة، وأهمية التوازن البيئي، والعمل على المحافظة عليه.

✓ معرفة مخاطر التلوث على صحة الإنسان والبيئة.

✓ معرفة طرق التخلص من التلوث وممارستها.

✓ تجنب كل تصرف مضر بالبيئة، كرمي الأوراق والفضلات في غير المكان المخصص لها: كسلات المهملات مثلا.

✓ إدراك مخاطر قطع الغابات بشكل جائر، والمشاركة في عمليات التشجير التي تنظم على مستوى الحي والمدرسة.. الخ.

والملاحظ أن التركيز على مؤشرات التربية البيئية كان مع بداية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وهي كما تمت الإشارة إليه مادة جديدة أدخلت مع الإصلاحات الأخيرة للبرامج التعليمية في الجزائر. ويمكن القول بأن الأهداف البيئية المتضمنة في كتب التربية المدنية تتوافق إلى حد كبير مع الأهداف التي وضعها التربويون حول هذه المادة وهي (فوزي الشربيني، عفت طه: 2010، ص- ص. 172-173):

- 1- تزويد الأهداف بالمعلومات البيئية التي تعمق فهمهم لبيئتهم ومكوناتها، وزيادة اهتمامهم بها وبمشكلاتها والإسهام في حلها.
- 2- إكساب الأفراد القدرة على متابعة القضايا البيئية والتنبؤ بما قد يحدث من مشكلات بيئية.
- 3- مساعدة الأفراد على اكتساب الخلق البيئي الذي يوجه سلوكهم نحو البيئة.
- 4- مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية القيم والاتجاهات البيئية المرغوبة نحو العناية بالبيئة وحمايتها والتفاعل الصحيح معها والمشاركة في تطويرها.
- 5- إكساب الأفراد المهارات اللازمة لتطوير بيئتهم وصيانتها وتنمية مواردها والقدرة على اتخاذ القرار بشأنها.
- 6- التأكيد على النواحي الصحية والقضايا الاجتماعية والسياسية التي تمتد جذورها لعامل البيئة.
- 7- تشجيع الطلاب والباحثين على إجراء البحوث المتعلقة بالنواحي البيئية المختلفة واتخاذ القرارات البيئية الصحيحة في مجالي الإنتاج والاستهلاك.
- 8- مساعدة الأفراد والجماعات في المجتمعات الأقل تقدما على تكوين أنماط سلوكية مقبولة للتعامل مع البيئة.

ويمكن تصنيف أهداف التربية البيئية في ستة مستويات هي: مستوى الوعي، ومستوى المعرفة، ومستوى المهارات، ومستوى الاتجاهات والقيم، ومستوى المشاركة، ومستوى التقويم. ويليه مباشرة التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها بتكرارات قدرت بـ: (389)، ويظهر الاهتمام بها من خلال السياقات التالية:

كما في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الصفحة 06:

✓ معرفة أهمية الانتماء الوطني، وإبداء الاعتزاز به.

✓ معرفة أهمية النظام في حياة المواطن والالتزام به.

وفي كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الصفحة 05:

✓ تمييز مقومات المجتمع الجزائري، وانتماءاته الحضارية والتمسك بها.

- ✓ معرفة خصائص الدولة الجزائرية والاعتزاز بها.
 - ✓ معرفة مضمون الدستور، واحترامه باعتباره القانون الأساسي للبلاد.
 - ثم تليها التعرف على رموز السيادة الوطنية بمجموع تكرارات وصل إلى (353)، من خلال السياقات التالية:
 - كما في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الصفحة (06):
 - ✓ تعداد رموز السيادة الوطنية واحترامها.
 - ✓ معرفة رموز وطنك، مفصحا عن اعتزازك وافتخارك بها.
 - ✓ معرفة مضمون الدستور، واحترامه، باعتباره القانون الأساسي للبلاد.
 - ثم في المرتبة الرابعة نجد التعرف على الأعياد الدينية والوطنية بتكرارات قدرت بـ: (333)، من خلال السياقات التالية: كما جاء في كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الصفحة (69) حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في ما يتعلق برموز السيادة الوطنية حيث يكون قادرا على:
 - ✓ التمييز بين الأعياد الدينية والوطنية.
 - ✓ التعرف على مظاهر الاحتفال بالأعياد.
 - ✓ استظهار مقطع من النشيد الوطني لتحية العلم.
 - وفي كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الصفحة (06):
 - ✓ أن تتعرف بالأعياد الدينية والوطنية التي يحتفل بها وطنك، وتساهم في الاحتفاء بها.
 - ✓ التمييز بين الأعياد الدينية والوطنية.
 - ✓ التعرف على مظاهر الاحتفال بالأعياد.
- وهذا يتماشى مع الأهداف التي يجب أن تحدد في هذا المجال، فالتلميذ يعيش في بيئة أو مجتمع له ثقافته، وتقوم هذه الثقافة بدور فعال في توجيه حياة الأفراد وتكييفها على النحو الذي يمكنهم من إشباع رغباتهم وسد حاجاتهم، ويكون من خلال نظام قيمي ارتضاه الأفراد والجماعات أساسا لحياتهم، فالقيم والمثل والعادات والتقاليد تحكم تصرفات الأفراد وتوجيه سلوكياتهم في مناسبات الحياة المادية والمعنوية، لذلك فإنه ينبغي تدارك دورها كمؤثرات تربوية فعالة في المجتمع، فهي التي تشكل الأنماط الفكرية والسلوكية

للأفراد ومنهم التلاميذ قبل دخولهم المدرسة وبعده، كما تحدد الاتجاهات والأوضاع الاجتماعية المألوفة وغير المألوفة (منير المرسى سرحان: 1981، ص. 72).

ومن الأهداف الأخرى نجد الاقتصاد في استهلاك الطاقة في المرتبة الخامسة، بمجموع تكرارات قدر بـ: (224)، وتظهر السياقات التالية مدى الاهتمام بهذا المؤشر:

- ✓ الشعور بالمسؤولية عند الاستهلاك، وذلك بتجنب التبذير والاقتصاد في النفقة.
- ✓ وفي كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الصفحة (120):
- ✓ .. العمل على تنظيم النفقات وترشيد السلوك الاستهلاكي وتجنب التبذير.
- ✓ معرفة أهمية الماء في الحياة، وتوظيف الإرشادات المتعلقة باستعماله استعمالا اقتصاديا وصحيا.
- ✓ معرفة أهمية الطاقة في الحياة، والعمل على استعمالها وفقا للإرشادات المطلوبة.
- ✓ ليأتي مؤشر التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع سادسا، بتكرار قدر بـ: (120)، ومن السياقات المتعلقة بهذا المؤشر نجد في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الصفحة (24):
- ✓ أكون متضامنا مع غيري: لتكون قادرا على: الإسهام بفعالية في عمليات التضامن المختلفة في المدرسة.
- ✓ وفي كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط في الصفحة 04، في نهاية المجال تكون قادرا على:
- ✓ معرفة حقيقة الأسرة ومكوناتها ومكانتها في المجتمع.
- ✓ المحافظة على الروابط الأسرية.
- ✓ معرفة بعض عادات وتقاليد مجتمعك.
- ✓ إدراك المدلولات الاجتماعية والتاريخية لتلك العادات والتقاليد، والحرص على التمسك بالنافع منها.
- ✓ إدراك أهمية التضامن والتعاون بين الأفراد والمجتمعات.
- ✓ المشاركة بفعالية في عمليات التضامن والتعاون.

وكذا التعرف على الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري بتكرارات قدرت بـ: (111)، من خلال السياقات التالية: كما جاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في الصفحة (22) حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في ما يتعلق بمجال الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري بالتركيز حق الشعب الفلسطيني في الدفاع عن حقوقه من خلال السياقات التالية:

- ✓ تمييز القضايا العادلة واتخاذ مواقف إيجابية تجاهها.
- ✓ تسمية بعض الشعوب العربية التي تنقصها السيادة.

وفي كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الصفحة 05، جاء ما يلي:

✓ تمييز مقومات المجتمع الجزائري. وانتماءاته الحضارية، والتمسك بها.

ليأتي مؤشر التواصل مع الغير والتعايش والتضامن معهم بنسبة بتكرارات قدرت بـ: (100)، من خلال السياقات التالية: وفي كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الصفحة (05) حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في ما يتعلق بمجال التواصل مع الغير والتعايش والتضامن معهم من خلال السياقات التالية:

✓ تعلم الاتصال والتعامل مع الآخرين..

وفي كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في الصفحة 05:

✓ تسمية أفراد الأسرة وتحديد الروابط بينهم .

✓ تعيين الأقارب وبيان درجة القرابة وحسن معاملتهم.

✓ تمييز الجيران وبيان العلاقة بينهم والحرص على حسن معاملتهم.

ويبدو من خلال استعراض مختلف الأهداف الداخلية ومختلف السياقات الدالة عليها، أنه تم الاهتمام في كتب التربية المدنية بالكثير من العناصر الأساسية، والضرورية في أي محاولة إصلاح تربوية وهو ما أكدت عليه العديد من النظريات، وهو ما يذهب إليه "إيميل دوركايم"، الذي يرى أن المهمة الرئيسية لكل المجتمعات هي إدماج الأفراد، أو ما يطلق عليه "خلق التضامن الاجتماعي"، وهذا من شأنه غرس قيم الانتماء والوطنية ومشاعر الوحدة الاجتماعية لدى الأفراد، فعلى المنهج التربوي أن يساعد في غرس قيم ومعايير المشاركة على تباين خلفياتهم(حمدي علي أحمد: 1997، ص - ص. 127-128).

2-1- تحليل الفئات الخاصة بالفئة الفرعية الثانية: الأهداف العالمية

جدول رقم (28): يوضح مؤشرات فئة الأهداف العالمية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
التربية الديمقراطية	1352
التعرف على حقوق الانسان	425
التعرف على وسائل الاعلام والاتصال	392
العلم والتكنولوجيا	167

وانطلاقا من القياس الترتيبي نجد أن التربية الديمقراطية حصلت على أكبر تكرار والذي قدر بـ:

(1352)، كما يظهر من خلال السياقات التالية:

- وقد جاء في كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في الصفحة 31 حيث تم تحديد الأهداف المرتبطة بمجال التربية الديمقراطية وذلك من خلال السياقات التالية:

- في نهاية هذا المجال تكون قادرا على:

- ✓ التعبير بحرية عن الآراء والرغبات في حدود القيم المكتسبة.
- ✓ حسن التحاور والمشاركة في المناقشة واحترام آراء الآخرين.
- ✓ تحمل المسؤولية في المواقف القريبة من المحيط.

- وجاء في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الصفحة 48 حيث تم تحديد الأهداف المرتبطة بمجال التربية الديمقراطية وذلك من خلال السياقات التالية:

- تدرس في هذا المجال الوحدات التالية:

- ✓ الوحدة 1: التواصل مع الغير: لتكون قادرا على: التواصل مع الآخرين وفق قواعد اللياقة.
- ✓ الوحدة 2: احترام حريات الآخرين: لتكون قادرا على: توظيف مبادئ الاحترام في التعامل مع الآخرين أفرادا وجماعات.
- ✓ الوحدة 3: احترام القانون: لتكون قادرا على: الالتزام بالقانون واحترامه.
- ✓ الوحدة 4: التعايش مع الآخر: لتكون قادرا على: تقبل الآخر والتعايش معه في حدود القواعد المنظمة للعلاقات بين الأفراد.

وهذا يتماشى مع الغاية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية، وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، إلى ضمان التكوين على المواطنة، من هذا المنظور، فإنه يتعين على المدرسة الاستجابة للطلب الاجتماعي، بل وحتى على تطوير هذا الطلب

بالارتكاز على تعليم قيم الأمة والجمهورية، في صيغ سلوكيات وأخلاق ومسؤولية، وكذا في المشاركة التامة في الحياة العامة للبلد (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 47).

فالهدف الرئيس إلى حد الآن يتمثل وبشكل عام في تعليم السلوك المرغوب كتربية للتصرفات المرئية كالأدب والتقدم والإخلاص والمحافظة على التراث واحترام الممتلكات واحترام الحياة وحب العمل، والتضامن والمسؤولية، ويتعلق الأمر بالتدريب على ممارسة المواطنة الديمقراطية، حتى يتمكن التلميذ -مواطن الغد- من العيش يوميا، متمتعا بحقوقه كطفل، وكذلك متحملا المسؤوليات والواجبات التي يملها هذا الأمر في المدرسة والحي والمجتمع، وحتى في العالم، يجب أن نعلم الطفل ليكون عنصرا فاعلا في حياته الخاصة ذاتها، وأن لا يكتفي بأن يكون عنصرا متلقيا وخاضعا لتقلبات التطور (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص- ص. 47-48).

ثم التعرف على حقوق الإنسان بتكرارات قدرت بـ: (425)، من خلال السياقات التالية:
حيث جاء في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الصفحة 24 حيث تم تحديد الأهداف المرتبطة بمجال حقوق الإنسان وذلك من خلال السياقات التالية:

- ✓ الوحدة 04- الحق في الرعاية الصحية:
- الكفاءة القاعدية: معرفة الحقوق الصحية، والاستفادة منها.
- ✓ الوحدة 05- الحق في التعلم:
- الكفاءة القاعدية: ممارسة حق التعلم، والاجتهاد في تحصيل العلم.
- ✓ الوحدة 06- الحق في المنح العائلية:
- الكفاءة القاعدية: معرفة المنح العائلية كحق من حقوق الرعاية الاجتماعية، وكيفية الاستفادة منها.
- وفي كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الصفحة (63) حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في ما يتعلق بحقوق الإنسان وذلك من خلال السياقات التالية:
- ✓ معرفة مجالات حقوق الإنسان من خلال وثيقة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.
- ✓ معرفة وضعية حقوق الإنسان في العالم وخرقها وأساليب الدفاع عنها.
- ✓ معرفة أهمية الأمن والسلم في تطور المجتمعات والعمل من أجل تجسيده بنبذ العنف، وتبني الحوار في حل المشاكل.

ليليها التعرف على وسائل الاعلام والاتصال وقدرت تكراراته بـ: (392).

وكانت بداية التعرض لهذا المجال في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، حيث كان الهاتف النقال أول تلك الوسائل، تماشيا مع التطورات الحديثة في مجال الاتصالات، وحجم استعمالها.

وقد جاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في الصفحة (38) حيث تم تحديد الأهداف المرتبطة بمجال التعرف على وسائل الاعلام والاتصال وذلك من خلال السياقات التالية:

✓ .. وتدرس في هذا المجال الوحدات التالية:

- الهاتف وسيلة اتصال: لتكون قادرا على: معرفة أهمية الهاتف كوسيلة اتصال، وحسن استعماله والاستفادة من خدماته.

- الحاسوب في كل قطاع: لتكون قادرا على: الاستفادة من خدمات الحاسوب، ومعرفة مجالات استعماله، وتوظيفه في جمع وتنظيم المعلومات واستثمارها.

- الجرائد والمجلات: لتكون قادرا على: معرفة الجرائد والمجلات كأدوات للإعلام والتوعية والتنقيف والقدرة على الاستفادة منها.

وقد جاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الصفحة (135) حيث تم تحديد الأهداف المرتبطة بمجال التعرف على وسائل الاعلام والاتصال وذلك من خلال السياقات التالية:

✓ .. وتستطيع بعد دراسة هذه الوحدات أن تكون قادرا على:

- معرفة دور السلطة الرابعة في توجيه الرأي العام، وأهمية الصحافة في تنقيف المواطن وتكوينه، وحل مشاكله، وحسن التعامل معها.

- معرفة أهمية الأقمار الصناعية في الحياة اليومية للموطن والمجتمعات في مجال الاتصال والتحكم عن بعد.

- معرفة دور الأنترنت في الاتصال والتنقيف واكتساب العلم وتبادل المعرفة والمنافع.

ويظهر التكامل بين العناصر والبدء بالعناصر المرتبطة بوسائل الاعلام والاتصال من المرحلة الابتدائية وتحديدا السنة الرابعة، وهذا إنما يدل على تأكيد هذه الإصلاحات على أهمية هذه الوسائل في الحياة اليومية المعاصرة، لكن كان يمكن البدء بها بسن أبكر قليلا، لما لا من السنة أولى ابتدائي بالنظر إلى طبيعة الحياة خارج المدرسة وكيف تدخل مختلف تلك الوسائل في تركيب حياتنا اليومية، خاصة الهاتف النقال وجهاز الحاسوب والأنترنت..

وأخيرا نجد الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا وقد حصل على تكرارات قدرت بـ: (167). والسياقات التالية توضح الاهتمام بهذا المؤشر:

ففي كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط في الصفحة (76) حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في ما يتعلق بمجال العلم والتكنولوجيا وذلك من خلال السياقات التالية:

- ✓ فهم الأمية وإدراك خطرها على الفرد والمجتمع.
- ✓ معرفة أساليب مكافحة الأمية، والمساهمة في محوها في محيطك القريب.
- ✓ إدراك أهمية التطور العلمي وأثره على تغيير نمط حياة الإنسان، وأن اكتساب التكنولوجيا بمختلف الوسائل أصبح ضرورة ملحة.
- ✓ إدراك أن قيمة الفرد تقدر بمقدار ما يبذله من جهد فعال في المجتمع في مجال اكتساب العلم..
- وفي كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الصفحة (114) حيث تم تحديد الأهداف التي يكون التلميذ قادرا على تحقيقها في ما يتعلق بمجال العلم والتكنولوجيا، وذلك من خلال السياقات التالية:
- ✓ معرفة أهمية العلم في تقدم الأمم، والعمل على اكتسابه، وتوظيفه في صالح الانسانية.
- ✓ معرفة مزايا التكنولوجيا، وبعض أضرارها على البيئة، واستخدامها لصالح الانسانية.
- ✓ توسيع أفق المعرفة، بتخصيص أوقات منتظمة للمطالعة والتثقيف عبر زيارة مختلف المكتبات.
- وعموما يمكن القول بأن واضعي منهج التربية المدنية، حاولوا مواكبة الكثير من التحديات العالمية، فجاءت الأهداف العالمية في تلك الكتب متماشية إلى حد كبير مع تلك التحديات، خاصة ما يتعلق منها بالتطور العلمي والتكنولوجي، حيث حاز محو الأمية، ووسائل الاتصال والاعلام حيزا كبيرا من الاهتمام، بالإضافة إلى أهمية العلم في تطور المجتمعات.

من خلال ما تقدم نجد بأن الأهداف التربوية في كتب التربية البدنية تنوعت بين داخلية وعالمية، وهي تستهدف بالمحصلة خدمة المجتمع الجزائري، ويلاحظ أن الأهداف المسطرة في كتب التربية المدنية تتماشى وأهداف التعليم القاعدي، بمراعاة المهام والأهداف العامة في مجملها، وفي إنسجام مع إعلان (جمسيان) JOMTIEN، حول التربية للجميع (مارس 1990) بخصوص تلبية الإحتياجات التربوية الأساسية، وبالنظر لطبيعة مادة التربية المدنية فتتركز الأهداف المرجوة منها "في تعلم المحتويات التربوية الأساسية، (معارف، قدرات، قيم، مواقف، التي يحتاج إليها الإنسان من أجل البقاء ومن أجل تنمية كل ملكاته، للعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مليا في التنمية من أجل تحسين نوعية وجوده، ومن أجل إتخاذ

قرارات مستنيرة لمواصلة التعليم" (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 31).

مما تم عرضه حول الأهداف التي تضمنتها كتب التربية المدنية، نلاحظ بأنها شملت العديد من الأهداف الهامة، والتي جاءت متنوعة لتشمل مختلف الجوانب الداخلية والعالمية، وهي بذلك تتماشى مع الغايات الأساسية التي يسعى إدراج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية لتحقيقها، وتتمثل في العناصر التالية:

- 1- تنمية الحس المدني والتسامح والتحضر للحياة الاجتماعية، ومعرفة وفهم الحقوق والواجبات.
- 2- تأمين معارف مفيدة ومتماشية مع حاجيات التلاميذ والمؤسسات التي تسير حياة المجتمع.
- 3- تنمية معرفة واحترام حقوق الإنسان والمرأة والطفل.
- 4- تنمية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية لتثبيت فهم حقيقي للحياة الوطنية في سياق العولمة، لدى التلميذ (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص. 48).

3- تحليل الفئات الخاصة بالفئة الرئيسية الثالثة: المصدر

3-1- تحليل الفئات الخاصة بالفئة الفرعية الأولى: المصادر الداخلية

جدول رقم (29): يوضح مؤشرات فئة المصادر الداخلية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
الدستور الجزائري	70
القرآن الكريم	33
الحديث الشريف	20
القانون الداخلي للمدرسة	18
الأنشيد الوطنية	15
قانون الحالة المدنية	13
قانون الجمعيات	10
النشرة الرسمية للتربية	09
قانون البلديات	09
شعر وأقول المأثورة	07
قانون العمل	06
المراسيم الرئاسية وتنفيذية	06
قانون الانتخابات	05
القانون الخاص بالغابات	04
قانون الأسرة	04
قانون حماية البيئة	03
قانون الأملاك الوطنية	03
قانون العقوبات	03
القانون المتعلق بالنشيد الوطني	03
قانون ممارسة الحق النقابي	03
قانون المياه	02
رسالة الأطلس	02
قانون الجنسية	01

وبالقياس الترتيبي للفئات المذكورة أعلاه، يتضح لنا تركيز اهتمام كتب التربية المدنية على مصادر عدة، جاء في مقدمتها الدستور الجزائري الذي كانت بداية الاعتماد عليه من السنة الخامسة ابتدائي، وقد حظي هذا المصدر بأكبر تكرار (70) والسياقات التالية تظهر ذلك:

- ✓ كما جاء في كتاب السنة الخامسة ابتدائي في الصفحة العاشرة: ورد في الدستور الجزائري لسنة 1996 ما يلي: "... المكونات الأساسية لهوية الجزائرية هي: الإسلام والعروبة والأمازيغية". " الإسلام دين الدولة. واللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية".
- ✓ وجاء في كتاب السنة الأولى متوسط في الصفحة ستة وعشرين: في المادة 66 من الدستور الجزائري: " يجب على كل مواطن أن يحمي الملكية العامة، ومصالح المجموعة الوطنية، ويحترم ملكية الغير".
- ✓ في المادة 55: " يضمن القانون أثناء العمل الحق في الحماية والأمن، والنظافة، والحق في الراحة مضمون".
- ✓ وفي كتاب السنة الرابعة متوسط في الصفحة 14، من المادة 12: " تمارس سيادة الدولة على مجالها البري، ومجالها الجوي، وعلى مياهها، كما تمارس الدولة حقها السيد الذي يقره القانون الدولي على كل منطقة من مختلف مناطق المجال البحري التي ترجع إليها".
- ✓ والمادة 01: " الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية وهي وحدة لا تتجزأ".
- وفي المرتبة الثانية يأتي القرآن الكريم كمصدر، تم الاعتماد عليها في صياغة وتدعيم مضامين كتب التربية المدنية محل الدراسة بتكرار قدر بـ: (33)، ولو أن هذه النسبة تبقى قليلة انطلاقاً من أن الإسلام هو دين الدولة ومحدد فلسفتها الاجتماعية والتربوية، والسياقات التالية تظهر بعض الآيات التي تم استخدامها في مواضيع مختلفة من كتب التربية المدنية:
- ✓ كما جاء في كتاب السنة الثانية ابتدائي في الصفحة 09: قال الله تعالى: "واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً وبالوالدين إحساناً وبذي القربى.. "(سورة النساء الآية 36).
- ✓ وفي الصفحة 25 من الكتاب السابق الآية الثانية من سورة المائدة: "وتعاونوا على البر والتقوى".
- ✓ وفي كتاب السنة الثانية متوسط في الصفحة 51: من سورة النساء الآية 58: "إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها، وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل".
- ✓ وفي كتاب السنة الرابعة متوسط في الصفحة 73، الآية 70 من سورة الإسراء: " ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً".
- ✓ ومن سورة سبأ الآية 46: "قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا.. ".
- وفي المرتبة الثالثة يأتي الحديث النبوي الشريف بتكرار يقدر بـ: (21)، حيث تم الاعتماد على العديد من الأحاديث كما يظهر من خلال السياقات التالية:

- ✓ "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته". رواه البخاري.
- ✓ "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى". حديث شريف.
- ✓ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه".
- وانطلاقاً من ملاحظة عدد تكرارات استخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، يتبين لنا أنها أعداد منخفضة، لا تعكس كما ينبغي انتماء الجزائر للإسلام، وكان من الأولى الاعتماد أكثر على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، خاصة وهي تتطرق لمختلف المواضيع ذات الاهتمام في مادة التربية المدنية وبإمكانها بالتالي تدعيم تلك المادة بالعديد من القيم والسلوكات الضرورية في.
- فالإسلام هو دين مجتمعي أو اجتماعي وهنا تتداخل القيم الأخلاقية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية لتكون "منظومة قيمية" خالصة لا بد منها من أجل تحقيق التقدم، أو بتعبير آخر، إن موضوعات المجتمع والتربية الفردية والاجتماعية وقضايا الاقتصاد لا تباشر إلا من خلال منظور أخلاقي لا يلغي من حسابه، مع ذلك الاعتبار العلمية المتصلة بطبيعة الإنسان أو بماهية العمران أو بحقيقة الهيئة الاجتماعية، لقد كانت القيم دوماً أمراً مطلقاً في كل سلوك فردي أو مجتمعي يدعى المسلم أو المسلمون إلى الالتزام به (فهيم جدعان: 2010، ص.382).
- واعتماداً على ترتيب المصادر وكما يوضحه الجدول أعلاه نجد القانون الداخلي للمدرسة يأتي في المرتبة الرابعة بتكرارات تقدر بـ: (18)، كما يظهر من خلال السياقات التالية:
- ✓ المادة 74: "يتولى مدير المؤسسة مسؤولية تسيير المؤسسة وينسق ويتابع كافة الأنشطة، ويخضع إلى سلطته جميع الموظفين..
- ✓ المادة 79: يقوم المعلمون والأساتذة بأداء الأنشطة التعليمية والتربوية المكلفين بها في حدود البرامج والمواقف والتعليمات الرسمية..
- ✓ المادة 101: تشارك جمعية أولياء التلاميذ في تقديم المساهمة المعنوية للمؤسسة، على معالجة المعضلات وتذليل الصعوبات التي قد تحول دون مزاولة التلاميذ لأنشطتهم المدرسية بصفة رسمية.
- وفي المرتبة الخامسة تأتي الأناشيد الوطنية بتكرار يقدر بـ: (15)، حيث تم الاعتماد على العديد من الأناشيد كما يظهر من خلال السياقات التالية:

✓ النشيد الوطني

✓ نشيد: شعب الجزائر مسلم..

✓ نشيد جزائري يا بلاد الخلود..

وبأتي قانون الحالة المدنية بعد ذلك بعدد تكرارات يقدر بـ: (13)، مثل ما يظهر من خلال السياقات

التالية:

1- المادة 03: يكلف ضابط الحالة المدنية بما يلي:

✓ مشاهدة الولادات وتحرير العقود بها.

✓ تحرير عقود الزواج.

✓ مشاهدة الوفيات وتحرير العقود بها.

✓ مسك سجلات الحالة المدنية.

2- المادة 72: " يسجل ضابط الحالة المدنية عقد الزواج في سجلاته حال إتمامها، ويسلم إلى الزوجين

دفترًا عائليًا مثبتًا للزواج.

بعد ذلك يأتي قانون الجمعيات بتكرار يقدر بـ: (10)، حيث تم الاعتماد على العديد من القوانين كما

يظهر من خلال السياقات التالية:

1- المادة 06 من قانون الجمعيات: " تتكون الجمعية بحرية وإرادة أعضائها المؤسسين إثر جمعية عامة

تأسيسية، تجمع 15 عضوا على الأقل، وتصادق على القانون الأساسي، وتعين مسؤولي هيئتها القيادية.

2- المادة 02 من القانون رقم 09-31 المتعلق بالجمعيات: " تمثل الجمعية اتفاقية تخضع للقوانين

المعمول بها ويجتمع في إطارها أشخاص طبيعيون أو معنويون على أساس تعاقدية، ولغرض غير

مربح.. " .

3-2- تحليل الفئات الخاصة بالفئة الفرعية الثانية: المصادر الخارجية

جدول رقم (30): يوضح مؤشرات فئة المصادر الخارجية في كتب التربية المدنية

الفئة وعناصرها	التكرار
الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	38
منظمة اليونسكو	04
ميثاق منظمة الأمم المتحدة	04
اتفاقية حقوق الطفل	03
العهد الدولي لحقوق الإنسان والمدنية والسياسية	03
مجلة العربي	03
كتاب المعرفة	02
البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام	02
جريدة لوموند	01
المنظمة العالمية للصحة	01

وباستخدام القياس الترتيبي للفئات المذكورة أعلاه يتضح لنا أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو المصدر الخارجي الذي حظي بأكبر عدد من التكرارات والتي تقدر بـ: (38) حيث تجاوزت مواده المستخدمة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ثلاثين مادة، كما يظهر من خلال السياقات التالية:

- ✓ " لجميع الأفراد دون تمييز الحق في أجر متساو لعمل متساو".
- ✓ "ورد في المادة 15 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ما يلي: لكل فرد حق التمتع بجنسية ما. فماذا تعرف عن الجنسية؟"
- ✓ وفي المواد الختامية للإعلان من: المادة 28 إلى المادة 30، جاء التأكيد على حق كل إنسان في التمتع بنظام اجتماعي، تتوفر فيه الحقوق والحريات توافراً كاملاً، كما تضمنت الواجبات والتبعات، التي تقع على عاتق الفرد تجاه مجتمعه..
- ليليها مباشرة وبتكرارات متساوية ميثاق اليونسكو وميثاق منظمة الأمم المتحدة بتكرارات قدرت بـ: (04)، ويظهر الاعتماد على ميثاق اليونسكو الصادر عام 1972 كما يظهر من خلال السياقات التالية:
- يعتبر تراثاً ثقافياً:
- ✓ المعالم الأثرية التاريخية ذات القيمة العالمية من وجهة النظر التاريخية والفنية والعلمية (بناء - تماثيل - نقوش - كتابة - مغارات - ..).

- ✓ المجموعات الأثرية المنفصلة أو الموحدة، نظرا لقيمتها العالمية أو لهندستها المعمارية أو لاندماجها في منظر طبيعي رائع.
- يعتبر تراثا طبيعيا:
- ✓ المناظر الطبيعية أو المناطق الطبيعية المحددة بذات القيمة العالمية من وجهة نظر العلم أو المجال الطبيعي.
- أما فيما يتعلق بميثاق منظمة الأمم المتحدة فيظهر الاعتماد عليه من خلال السياقات التالية:
- جاء في المادة (01) من ميثاق المنظمة الأممية ما يلي:
- ✓ حفظ السلم والأمن الدولي، ولتحقيق هذه الغاية: تتخذ الهيئة التدابير المشتركة والفعالة لمنع الأسباب التي تهدد السلم ولإزالتها، وتقمع أعمال العدوان وغيرها من وجوه الإخلال بالسلم..
- ✓ إنماء العلاقات الودية بين الأمم، على أساس احترام المبدأ الذي يقضي بالتسوية في الحقوق بين الشعوب، وبأن يكون لكل منها تقرير مصيرها..
- ✓ تنسيق أعمال الأمم وتوجيهها نحو إدراك الغايات المشتركة.
- تنص المادة (02) من ميثاق الأمم المتحدة ما يلي:
- ✓ مبدأ المساواة في السيادة بين جميع أعضائها.
- ✓ لكي يكفل أعضاء الهيئة لأنفسهم جميعا الحقوق والمزايا المترتبة على صفة، ويقومون في حسن نية بالالتزامات التي أخذوها على أنفسهم بهذا الميثاق.
- ✓ يفض جميع أعضاء الهيئة منازعاتهم الدولية بالوسائل السلمية على وجه لا يجعل السلم والأمن والعدل الدولي في عرضة للخطر.
- ✓ يتمتع أعضاء الهيئة جميعا في علاقاتهم الدولية عن التهديد باستعمال القوة أو أي وجه آخر لا يتفق ومقاصد الأمم المتحدة..
- لتأتي بعد ذلك مصادر أخرى هي اتفاقية حقوق الطفل والعهد الدولي لحقوق المدنية والسياسية مجلة العربي بمجموع تكرارات متساوية قدرت بـ: (03). وفيما يتعلق بحقوق الطفل يظهر استخدامها من خلال السياقات التالية:

✓ المادة 13 من اتفاقية حقوق الطفل: يكون للطفل الحق في التعبير ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات، والأفكار، وتلقيها وإذاعتها دون أي اعتبار للحدود، سواء بالقول أو الكتابة، أو الطباعة أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل.

✓ المادة 32 من اتفاقية حقوق الطفل: تعترف الدول بحق الطفل في حمايته من الاستغلال الاقتصادي، ومن أداء أي عمل يرجح أن يكون خطيرا أو أن يمثل إعاقة لتعليم الطفل أو بنموه البدني، أو العقلي أو الروحي أو المعنوي أو الاجتماعي.

أما العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية فيظهر استخدامه من خلال السياقات التالية:

- المادة 19 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية:

✓ لكل فرد الحق في حرية التعبير، وهذا الحق يشتمل حرية البحث عن المعلومات أو الأفكار من أي نوع واستلامها ونقلها بغض النظر عن الحدود إما مشافهة أو كتابة أو طباعة..

- المادة 20 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية:

✓ تمنع بحكم القانون كل دعاية من أجل الحرب.

✓ تمنع بحكم القانون كل دعوة للكرهية القومية أو العنصرية أو الدينية من شأنها أن تشكل تحريضا على التمييز أو المعاداة أو العنف.

- فيما يظهر استخدام مجلة العربي من خلال السياقات التالية:

✓ نص للمطالعة حول: الأنظمة الرقمية ومستقبل التعليم في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 28-29.

"يتوقع علماء الاتصال التربوي والتكنولوجيا مزيدا من الانفتاح التكنولوجي في أداء المعلم في العملية التعليمية، فقد كانت استعمالات الأدوات وأجهزة العروض تدار باليد أو بتحكم من قرب أو من بعد، أما اليوم ومع بداية القرن الواحد والعشرين، فقد تغيرت الأساليب إلى الاستعمال الرقمي، أي الأجهزة والأدوات التي تدار بالأرقام."

يظهر من خلال استعراض المصادر المختلفة المستخدمة في صياغة محتوى كتب التربية المدنية، أن تلك المصادر متنوعة هي الأخرى بين مصادر داخلية وأخرى خارجية، وهو أمر يتوافق بالأساس مع الأهداف المسطرة لهذه المادة، والتي قسمت هي الأخرى إلى أهداف داخلية وأخرى خارجية، لكن الملاحظ هو أن الاعتماد الأكبر كان على المصادر الداخلية، وهو ما تظهره أرقام الجدولين: (29)

و(30)، وهو مؤشر جيد يعكس النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بالفئات والمؤشرات السابقة، والتي تظهر أن التركيز في كتب التربية المدنية كان على الأسس الاجتماعية، أكثر من التحديات العالمية، فاستخدام المصادر عموماً يرتبط بطبيعة المواضيع.

ثانياً - تحليل النتائج الخاصة بالشكل لكتب التربية المدنية

الجدول رقم (31) يوضح: وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية

الفرقة وعناصرها	التكرار
الصور	666
جداول	119
رموز وشعارات	93
وثائق	49
مخططات وأشكال	30
خرائط	20
رسوم بيانية	05

باستعمال القياس الترتيبي للفئات المذكورة في الجدول أعلاه يتضح لنا بأن استخدام الصور يأتي في المرتبة الأولى بتكرارات قدرت بـ: (666)، وتجدر الإشارة إلى أن التركيز على استخدام الصور كان بصورة أكبر في المرحلة الابتدائية وبصورة أكثر تحديداً في كتاب السنة الأولى (169) صورة، على الرغم من حجم الكتاب الذي كان -كما رأينا في الجدول رقم (01)- 78 صفحة فقط، ويعود هذا إلى الأهمية التعليمية للصورة.

فقد ثبت لدى الباحثين في مجال تعليم اللغة اللفظية للأطفال أن الجانب البصري على درجة عالية من الأهمية باعتبار أن اللغة اللفظية أشكال مرئية أو رموز شكلية خاصة في مهارتي الكتابة والقراءة، فالحروف المكتوبة عبارة عن رسوم شكلية وتفسيرها لدى المتلقي، وتزداد الأهمية بالجانب البصري خلال تلقي الرموز الشكلية المصورة، وإذا كانت لغة التعليم هي مختارات متوافقة من اللغتين اللفظية وغير اللفظية، فكان ينبغي أن يكون الاهتمام بالرموز البصرية على نفس القدر من الأهمية التي حظيت بها الرموز في اللغة اللفظية، فالواقع التعليمي يؤكد أن اللغتين لا تنفصلان كوسائل اتصال متكاملة في إثارة المعاني لدى المستقبلين (عبد العظيم عبد السلام الفرجاني: دون سنة، ص. 93).

وتبقى أهمية الصورة في كونها الحامل الثقافي والاجتماعي والنفسي والإبداعي الجمالي والقيمي والإعلامي، وذلك من خلال الجنس والنسق الذي تنتمي إليه، وتشكل الصورة نقطة توحيد بين مجموعة من المجالات، انطلاقاً من حضورها كموضوع إبداعي وثقافي لمجالات اجتماعية وثقافية وفنية ويمكن أن نحصر مجموعة من تمظهرات الصورة بحسب طبيعة النسق والجنس الذي تنتمي إليه وتتمظهر فيه من مثل: الصور الفنية، والصورة الكاريكاتيرية، والصورة الفوتوغرافية، والصورة السينمائية، الصورة الإشهارية، الصور الذهنية... الخ" (عبيدة صبطي، نجيب بخوش: 2010، ص. 78).

كما يظهر الجدول أعلاه أنه تم استخدام العديد من الجداول بمجموع تكرارات أقل من الصور، حيث قدرت بـ: (119)، وقد اقتصر استخدامها على كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة، واشتمل كتاب السنة الرابعة على أكبر عدد من الجداول وهو (52) جدولاً.

وعموماً تم استخدام الجداول لتوضيح العديد من البيانات خاصة الإحصائية منها.

ثم الرموز والشعارات بتكرار قدر بـ: (93)، وقد كان الاهتمام بها كبيراً في كتاب السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة، حيث اشتمل منها على: (71)، ومن بين أكثر الرموز والشعارات استخداماً كان العلم الوطني والعملة ورموز السيادة الوطنية عموماً، وبعض الشعارات المميزة لبعض القطاعات العامة، مما يبين

لتأني الوثائق في المرتبة الثالثة بجملة تكرارات قدرت بـ: (49)، فكانت من بين وسائل الإبراز الهامة التي تم الاعتماد عليها في الكتب عينة الدراسة، وتم استخدامها من السنة الأولى ابتدائي بمجموع (11) وثيقة، بينما كان أكبر تكرار هو الذي تضمنه كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط وهو لا يفرق كثيراً عن تكرار الأولى حيث قدر بـ: (14).

وكانت وثائق إثبات الهوية نقطة الارتكاز في هذا الشأن -خاصة في كتاب السنة الأولى ابتدائي- كبطاقة التعريف الوطنية والبطاقة المدرسية والدفتر الصحي.. وغيرها، بالإضافة إلى الكثير من الوثائق الأخرى التي يتم استخراجها من مختلف المؤسسات العمومية والخدمية الموجودة في الجزائر، بهدف التعريف بها وإظهار أهميتها واستخداماتها بالتوازي مع إظهار أهمية وخدمات مختلف تلك المؤسسات التي يتم الحديث عنها.

ومن بين وسائل الإبراز الأخرى نجد المخططات والأشكال التي جاءت في المرتبة الرابعة، حيث حصلت على: (30) تكراراً، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفئة من وسائل الإبراز قد خلت منها كتب التربية

المدنية للمرحلة الابتدائية، وكان كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط هو الأكثر اعتمادا على هذه الفئة بـ: (12) تكرارا. ويليه مباشرة كتاب السنة الثانية بـ (07) تكرارات.

وفي المرتبة ما قبل الأخيرة نجد الخرائط بمجموع تكرارات قدر بـ: (20) تكرارا، وهي أيضا لم يتم الاستعانة بها في كتب المرحلة الابتدائية لمادة التربية المدنية، وكان التركيز في استخدامها وينسب متساوية في كتابي السنة الأولى والثانية للمرحلة المتوسطة بتكرار قدر بـ: (07).

أما في المرتبة الأخيرة فنجد الرسوم البيانية بتكرار ضئيل قدر بـ: (05)، واقتصرت استخدامها على كتابي السنة الثالثة والرابعة للمرحلة المتوسطة.

وعموما يمكن القول بأن كتب التربية المدنية – محل قد اعتمدت على وسائل إبراز مساعدة كثيرة ومتنوعة، وجاءت في صدارة هذه الوسائل الصور، وهو أمر يتوافق مع طبيعة المتعلم خاصة في سنواته التعليمية الأولى حيث الاعتماد على البصر في التعلم كما سبقت الإشارة إليه، مما يسهل عملية التعلم ونقل الرسائل الثقافية المرغوبة.

ومن الضروري أن تكون تلك الوسائل وخاصة الصور مرتبطة بالمجتمع، وتعمل لصالحه، نظرا للدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به الصورة في نقل الرسائل التي يريدها المجتمع ذاته، وهو ما يؤكد عليه الدكتور: "عبد العالي دبله"، في كتابه التحليل السوسولوجي، أين يقول: "ما هو مسلم به أن الدلالة الإيحائية، ترتبط بالسياق السوسيو-ثقافي، فالمشاهد/ المتفرج للصورة يتلقى في نفس الوقت الرسالة الذهنية والرسالة الثقافية أو يتلقى في الوقت نفسه التصور الذهني للصورة وكذلك الصورة الثقافية. إن كلا من الدلالة الذاتية والدلالة الإيحائية تعلمان دائما في الوقت نفسه بحيث لا يمكن فصل هوية شيء ما عن سياقه الثقافي، وهذا يعني ضمنا انه إذ أردنا أن نشخص شيئا منظورا إليه من زاوية فوتوغرافية مثلا فمن الضروري بان تكون صورة هذا الشيء مألوفة وتشكل جزءا من التجربة الواقعية للذات (عبد العالي دبله: 2011، ص. 248).

مما يعني ضرورة ارتباط الصور المستخدمة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، وهذا ما نجده مجسدا كثيرا في كتب التربية المدنية، إلا في بعض الأحيان، حيث نجد هذه الكتب موجهة لجميع أبناء الجزائر على اختلاف بيئاتهم الجغرافية والاجتماعية، الأمر الذي قد يخلق صعوبات تعليمية لدى الكثير منهم نظرا لعدم تماشي العديد من صور وأفكار تلك الكتب معهم، لتضمنها الحديث عن بيئات مختلفة عن بيئاتهم، كالحديث عن البحر والتلج مثلا لأبناء الصحراء.

وعموما يمكن القول بأن استخدام وسائل الابرار المساعدة كان جيدا، إلا أن الأمر لا يخلو من بعض النقائص أو الاخطاء التي يجب تداركها خاصة على مستوى استخدام الصور نظرا لأهميتها التعليمية كما سبقت الإشارة إليه، حيث لوحظ عدم وضوحها في كثير من الأحيان، وعدم خدمتها للغرض الأساسي الذي استخدمت من أجله أحيانا أخرى، مما يفقدها معناها وقيمتها التعليمية في كثير من الأحيان.

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

من خلال هذه الدراسة التي تناولت الإصلاح في المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية؛ تم التوصل إلى العديد من النتائج نوردها في ضوء الدراسات السابقة في النقاط التالية:

1- أن كتب التربية المدنية ركزت على الأسس الاجتماعية للمنهج، أكثر من تركيزها على التحديات العالمية، وهو ما ساد بشكل كبير في كتب التعليم الابتدائي، وحتى في كتابي السنة الأولى والثانية للتعليم المتوسط، حيث يتجاوز عدد الصفحات المخصصة للمسائل المتعلقة بالأسس الاجتماعية للمنهج، عدد تلك المتعلقة بالتحديات العالمية، وهو ما يوضحه الجدول رقم (01)، وكما رأينا في عرض النتائج في الفصل السابع.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أسباب عدة أهمها: طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين التي تتطلب التركيز على تعريفهم بالمجتمع الذي يعيشون فيها وأهم مكوناته...، أكثر من تعريفهم بمختلف التحديات العالمية التي تواجه مجتمعهم، وهو ما يتماشى وأهداف التعليم الأساسي الذي تتحدد مهمته في إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة، كما أن هذا يأتي تجسيدا للغايات الكبرى للتربية والتي حددت في القانون التوجيهي للتربية: عدد: جانفي، 2008، كما سبقت الإشارة إليه.

2- كما أظهر تحليل النتائج الخاصة بالفئة الفرعية الأولى الأسس الاجتماعية للمنهج التربوي: أن التركيز فيها كان على مواضيع الهوية والمواطنة، وباستعمال القياس الترتيبي يتضح تصدر فئة الهوية الشخصية ووثائقها لباقي الفئات الأخرى الخاصة بها، بمجموع تكرارات قدرت بـ: (234)، وتليها مباشرة فئة العادات والتقاليد والتراث، لتأتي في المرتبة الثالثة فئة التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع، أما الفئة الرابعة فهي فئة الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري.

- وفيما يتعلق بمؤشرات رموز السيادة الوطنية وباستخدام القياس الترتيبي يتضح أن العلم الوطني احتل الصدارة، مقارنة بباقي مؤشرات رموز السيادة الوطنية، وذلك بمجموع تكرارات قدر بـ: (46) تكرارا، ويأتي في المرتبة الثانية النشيد الوطني، أما في المرتبة الثالثة نجد الدستور الجزائري، لتأتي المؤشرات الخاصة بالعملة الوطنية بعد ذلك، ثم طابع الجمهورية، لنجد بعد ذلك المؤشرات المتعلقة بالعاصمة.

- أما فيما يتعلق بمعدل ظهور المؤسسات العمومية والخدمية في كتب التربية المدنية، واعتمادا على القياس الترتيبي تأتي مؤشرات فئة المحكمة في مقدمة الفئات الخاصة بالمؤسسات العمومية والخدمية،

ويعود ذلك لأهمية هذه دور هذه المؤسسة في الحفاظ على الحقوق الأساسية للأفراد والمجتمع، وبالتالي الحفاظ على أمن المجتمع واستقراره، وقد وصل مجموع تكراراتها إلى: (142) تكراراً، وتلي المحكمة مؤسسة البريد، ثم الولاية، أما في المرتبة الرابعة فنجد مؤسسة الضمان الاجتماعي، وكلها مؤسسات هامة داخل المجتمع الجزائري بالنظر للدور الكبير الذي تؤديه.

- وتظهر النتائج المتعلقة بمؤشرات التربية البيئية في كتب التربية المدنية، أن مؤشر الحفاظ على المحيط من التلوث حصل على أكبر تكرار وقدر بـ: (254)، وفي المرتبة الثانية نجد مؤشر الاقتصاد في استهلاك الطاقة، وثالثاً نجد الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها، أما المرتبة الرابعة فكانت لمؤشر الحفاظ على الماء، وكلها مؤشرات تساهم في توجيه سلوكيات المتعلم نحو السلوك البيئي المرغوب.

بالنظر إلى المؤشرات السابقة والمتعلقة بفئة الأسس الاجتماعية، نجد بأن كتب التربية المدنية، قد ركزت على مختلف المؤشرات الهامة المتعلقة بهذه الفئة ولو بدرجات متفاوتة، وهذا ما يتماشى والنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي تحمل عنوان: "الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية - دراسة تحليلية-"، والتي قامت بها الطالبة: "هنية حسني"، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن النظام التربوي الجزائري ومن خلال تلك الإصلاحات ركز على خصوصية وهوية المجتمع الجزائري، بالاستناد إلى عناصر الثقافة الوطنية، والمرجعية التاريخية المحددة لمقومات وخصائص المجتمع الجزائري.

كما توصلت تلك الدراسة في الإطار ذاته إلى أن هذه الإصلاحات اهتمت بجميع عناصر الهوية الوطنية الجزائرية (الإسلام، العروبة والأمازيغية)، وذلك على مستوى جميع الوثائق التربوية الرسمية، إلا أن الأولوية كانت للغة العربية باعتبارها المكون الأساس للهوية الوطنية الجزائرية، والأداة الأساسية لنقل وحفظ الثقافة والتاريخ الوطني عبر الأجيال.

3- ويظهر تحليل النتائج الخاصة بالفئة الفرعية الثانية التحديات العالمية: أن مؤشرات التربية الديمقراطية في كتب التربية المدنية قد حصلت على أعلى تكرار، والذي قدر بـ: (1245)، وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بمؤشرات الديمقراطية المختلفة بداية من السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

ويظهر الجدول رقم (22) بأن كتب التربية المدنية محل الدراسة، قد اهتمت بالعديد من المؤشرات المتعلقة بالتربية الديمقراطية، وجاء في مقدمتها مؤشر المواطن والقانون الذي حصل على أعلى تكرار قدر بـ: (267)، ليأتي بعد ذلك مؤشر احترام الغير وقواعد التعامل معهم، أما في المرتبة

الثالثة نجد مؤشر الانتخاب، أما إنشاء الجمعيات الثقافية والترفيهية فجاء في المرتبة الرابعة ، وفي المرتبة الخامسة جاء مؤشر حرية التعبير، أما في المرتبة السادسة فنجد مؤشر الحوار .

وقد توصلت الدراسة التي قامت بها الطالبة: صورية فرج والمعونة "بالإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة"، إلى نتائج مماثلة لما توصلنا إليه، فيما يتعلق بمؤشر التربية الديمقراطية، حيث بينت تلك الدراسة أن: الإصلاحات الجديدة نجحت في دعم سياسة تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ.

فالهدف من التربية الديمقراطية هو تنشئة الفرد وتطبيع اجتماعيا، وتكييف قواه الطبيعية مع القواعد والأحكام الاجتماعية، فلكي ينسجم الفرد في حياته مع الجماعة ويساهم في مناشطها، ينبغي أن يكون متكيفا مع مبادئها وأنماط سلوكها وأحكام قيمها، فذلك يكسبه التقدير المتبادل بينه وبين الآخرين. إن ممارسة الديمقراطية هي الأساس الصحيح في تأكيد العلاقات الإنسانية، إذ يتمكن الفرد عن طريقها من اكتساب المرونة الاجتماعية، وانطلاقته الإيجابية في الوسط الاجتماعي، فديمقراطية العلاقة بين الأصدقاء وبين الزملاء في العمل وبين أفراد العائلة، تغرس الثقة بالنفس وبالغير، وتعمق جذور التعاون والتساند الاجتماعي(منير المرسى سرحان: 1981، ص 72).

- وفيما يتعلق بمؤشرات حقوق الإنسان وباستخدام القياس الترتيبي الموضح في الجدول رقم (23)، يتبين لنا بأن الحق في التأمين كان له مجموع التكرارات الأكبر بـ: (70) تكرارا، ويأتي في المرتبة الثانية الأمن والسلم، ثم مؤشر الحق في التعليم ثالثا، فمؤشر خروقات حقوق الانسان، ليأتي في المرتبة الخامسة مؤشر الحق في الرعاية الصحية، ثم مؤشر الاعلان العالمي لحقوق الانسان، يليها الحق في المنح العائلية، ثم أخيرا مؤشر الحق في العمل.

ومن خلال ملاحظة النتائج المتعلقة بمؤشرات حقوق الإنسان، والواردة في الجدول رقم (23)، نصل إلى أن كتب التربية المدنية تناولت مختلف حقوق الإنسان، بداية بالحقوق المتعلقة بحفظ الوجود الطبيعي كالأكل والشرب والسكن... إلى الحقوق المتعلقة بحفظ الوجود الاجتماعي، كالحق في التعليم والحق في التعبير والحوار وكذا الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والاجتماعية وغيرها من الحقوق... بالإضافة إلى تعرضها لمختلف خروقات حقوق الإنسان.

ويمكن القول أن كل ما تم عرضه حول حقوق الإنسان بمختلف مؤشرات ما هو في الحقيقة إلا تجسيد لما جاء في القانون التوجيهي حول مهام المدرسة الجزائرية في هذا الجانب.

- ومن خلال نتائج تحليل مضمون كتب التربية المدنية فيما يتعلق بمؤشرات العلم والتكنولوجيا، نجد أنها اهتمت بالعديد من تلك العناصر، وباستخدام القياس الترتيبي يظهر لنا أن العلم وتطور المجتمعات جاء أولاً، بمجموع تكرارات قدر بـ: (109)، ليأتي في المرتبة الثانية مؤشر محاربة الأمية، ثم نجد مؤشر العلم والعمل.

- أما فيما يخص مؤشرات **علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي** في كتب التربية المدنية، ومن خلال ملاحظة الجدول رقم (25)، نجد أن كتب التربية المدنية تضمنت العديد من المؤسسات الدولية التي تربطها علاقة بالجزائر، وباستخدام القياس الترتيبي نلاحظ بأن اليونسيف تأتي في مقدمة تلك المؤسسات بمجموع تكرارات وصل إلى (48) تكراراً، وتبعاً لنتائج القياس الترتيبي يأتي الهلال الأحمر الجزائري في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة فنجد تمثيل الجزائر في الخارج، لتأتي بعدها هيئة الأمم المتحدة، ثم جامعة الدول العربية ومنظمة الأليكسوا.

- وفيما يتعلق بمؤشرات **وسائل الإعلام والاتصال** في كتب التربية المدنية، فيتضح من خلال الجدول رقم (26) وباستعمال القياس الترتيبي، أن الجرائد والمجلات جاءت في مقدمة باقي وسائل الاعلام والاتصال في كتب التربية المدنية بـ: (92) تكراراً، مما يعكس الاهتمام الكبير بها، وفي المرتبة الثانية نجد الانترنت، لتأتي الأقمار الصناعية في المرتبة الثالثة، أما الهاتف النقال فكان ترتيبه رابعاً، ليأتي بعد ذلك الحاسوب.

ومن خلال ما تقدم حول المؤشرات الخاصة بوسائل الإعلام والاتصال، يمكن القول بأن مضامين كتب التربية المدنية قد نوعت في تناولها لتلك الوسائل بحيث نجدها تتحدث على الوسائل القديمة كما نجدها تركز على الوسائل الحديثة بمختلف أنواعها أيضاً، والملاحظ هو اهتمامها الكبير بالإنترنت كوسيلة اتصال حديثة متعددة الخدمات، مما يجعل تلك المضامين متماشية مع التطورات العالمية في مجال وسائل الاتصال.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة المتعلقة بفئة التحديات العالمية نجد بأنها قد حظيت هي الأخرى، وبمختلف مؤشراتنا باهتمام كبير في الكتب محل الدراسة، وهي الفئة التي تستهدف جعل المضامين التربوية، أكثر انفتاحاً على التطورات العالمية في مختلف المجالات، وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها الدراسة التي قامت بها الطالبة: صورية فرج، والتي سبقت الإشارة إليها، حيث بينت تلك الدراسة أن:

- ✓ أكثر من نصف أفراد العينة من المعلمين والمشرفين يرون أن الأهداف الحقيقية من إعادة إدراج اللغات الأجنبية في مراحل مبكرة من الطور الأول تتمثل في التفتح على العصر.
- ✓ مكنت الإصلاحات من نقل التكنولوجيا، وإدخال الإعلام والاتصال إلى النظام التربوي.
- وخلصت الباحثة في نهاية دراستها إلى أن انعكاس العولمة على المنظومة التربوية كثيرة تمثلت في التحديات الاقتصادية، الثقافية، التكنولوجية والاجتماعية والتي تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على خصوصية المجتمع الجزائري وهويته بمكوناتها المختلفة: الإسلامية، العربية والجزائرية.
- وتلتقي هذه النتائج كذلك مع ما توصل إليه الباحث "مراد سبرطعي" في دراسته حول: "واقع الإصلاح التربوي في الجزائر"، تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجاً، حيث تؤكد هذه الدراسة:
- ✓ اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية: 77.77%، والتأكيد على ضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس، خاصة ما يتعلق بالإعلام الآلي والانترنت.
- ✓ تطوير المناهج وتحديث طرق وأساليب التدريس: 64%، حيث تم التأكيد على ضرورة مجاراة التطور الحاصل على مستوى التقدم التقني.
- وهذه المؤشرات تدل على الاهتمام الواضح للقائمين على مشروع الإصلاح بالجوانب التقنية رغم حاجة هذا الاهتمام إلى آليات التجسيد والتطبيق.
- كما تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الباحثة "هنية حسني" في دراستها، أين استنتجت هذه الدراسة وفيما يخض متغيرها الثاني وهو العالمية، أن الإصلاحات التربوية الجديدة وفي جزء كبير منها جاءت استجابة لمطالب التوجه العالمي للتربية، حيث احتوت وثائقها وكتبها المدرسية مجموعة من قيم ومبادئ العالمية، خاصة على مستوى التكنولوجيا العلمية واللغات الأجنبية وفكرة التفتح على الآخر.
- 4- وفيما يخص فئة الأهداف الداخلية، فيظهر من خلال الجدول رقم (27)، ومن خلال القياس الترتيبي لجميع المؤشرات، أن التعرف على البيئة والمحافظة عليها كانت في صدارة الأهداف الداخلية، ثم التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها، لتليها التعرف على رموز السيادة الوطنية، ثم التعرف على الأعياد الدينية والوطنية، فالإقتصاد في استهلاك الطاقة، لنجد بعدها التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع، ثم التعرف على الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري.
- وانطلاقاً من هذه الأهداف التي تم تحديدها في كتب التربية المدنية، يتضح لنا بأن الأهداف الداخلية تتمحور حول ربط التلاميذ ببيئتهم الثقافية، وذلك من شأنه ضمان أن ينشأ التلميذ في ثقافة

مجتمعه، ويتكيف معها تكيفا يؤثر في تكوين عاداته واتجاهاته، وفي تحديد لغته وتحصيل معرفته واكتساب خبرته، وبصفة عامة في تكوين شخصيته، لذلك ينبغي أن تتكيف الأهداف التربوية والمناهج التربوية مع هذه الثقافة كمؤثر تربوي، تكيفا يتمثل في الإبقاء على القيم والمثل والأفكار الصالحة ومحاربة العادات والاتجاهات والأفكار غير الصالحة (منير المرسى سرحان: 1981، ص 72).

والنتيجة ذاتها توصلت إليها الدراسة التي قام بها الباحث: "مراد سبرطعي"، والتي أكدت على أن الإصلاحات التربوية الجزائرية تعمل على التأكيد على الأهداف الوطنية من خلال الكتاب المدرسي بما نسبته: 58.33%، وهي نسبة معتبرة.

وهي نتيجة تتعارض مع الدراسة التي قامت بها الطالبة: "صوربة فرج الله"، والتي أظهرت أن معظم المبحوثين يجمعون على أن الإصلاحات أهملت المقومات التي تتعلق بالدين الإسلامي، والواقع الحضاري والتاريخي للمجتمع الجزائري، وأضعفت مكانة اللغة العربية واللغة الأمازيغية.

أما فيما يتعلق بالأهداف العالمية فقد تنوعت هي الأخرى كما يوضحه الجدول رقم (28)، وانطلاقا من القياس الترتيبي نجد أن التربية الديمقراطية حصلت على أكبر تكرار وهو: (1352)، يليها التعرف على حقوق الانسان، ثم التعرف على وسائل الاعلام والاتصال، ثم العلم والتكنولوجيا.

فالمطلوب في الأهداف أن تعد الأفراد التلاميذ لمسايرة التطورات المعاصرة بكل ما فيها من تغيرات متلاحقة، تبدو في اتجاهات الناس وتحركهم الجماعي، وكذلك في التغيرات الناتجة عن التقدم التكنولوجي والنمو السريع في علاقات الدول والشعوب من خلال الاحتكاك الثقافي بجوانبه المادية المتمثلة في الانتاج الصناعي، والمعنوية المتمثلة في الأفكار والآراء والمعلومات.

وهو ما يتطابق مع الغايات الأساسية للتربية في الجزائر والتي تتحد في المادة الثانية من القانون التوجيهي: 2008، حيث تحدد هذه المادة رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية: جانفي، 2008، ص-ص. 60-61).

لكن هذه النتيجة تتعارض مع الدراسة التي قامت بها الطالبة: "صوربة فرج" والمعنونة "الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة"، والتي توصلت فيها إلى أن أكثر من نصف المبحوثين يعتقدون بأن لا توافق بين المناهج وبرامج التعليم وأهداف المجتمع الجزائري.

5- وتمثلت أهم النتائج الخاصة بفئة المصادر المستخدمة في صياغة مضامين كتب التربية المدنية في كونها كثيرة ومتنوعة كما يوضحه الجدولين رقم (28) و(29)، بين مصادر داخلية وأخرى خارجية. وتمثلت المصادر الداخلية في عدة مصادر جاء في مقدمتها الدستور الجزائري الذي كانت بداية الاعتماد عليه من السنة الخامسة ابتدائي، وقد حظي هذا المصدر بأكبر تكرار قدر ب: (70)، ثم القرآن الكريم، ليليه الحديث الشريف، ثم القانون الداخلي للمدرسة، لتليه الأناشيد الوطنية.

أما المصادر الخارجية فقد تنوعت هي الأخرى، وباستخدام القياس الترتيبي للفئات المذكورة في الجدول رقم (29)، يتضح لنا أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو المصدر الخارجي الذي حظي بأكبر عدد من التكرارات والتي تقدر بـ: (38)، لتليه مباشرة منظمة اليونسكو وميثاق منظمة الأمم المتحدة، ثم اتفاقية حقوق الطفل و العهد الدولي لحقوق المدنية والسياسية، بالإضافة إلى مجلة العربي، وكلها مصادر حصلت على تكرارات متساوية وهي (03).

6- أما بخصوص وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية، فقد بينت نتائج التحليل أن استخدام الصور يأتي في المرتبة الأولى من بين وسائل الإبراز الأخرى، بتكرارات قدرت بـ: (666)، وتجدر الإشارة إلى أن التركيز على استخدام الصور كان بصورة أكبر في المرحلة الابتدائية، وقد حظي كتاب السنة الأولى ابتدائي بأكبر عدد منها قدر بـ: (169) صورة، على الرغم من حجم الكتاب الذي لم يتجاوز 78 صفحة كما يوضحه الجدول رقم (01)، ويعود هذا إلى الأهمية التعليمية للصورة. وهو أمر يتوافق مع طبيعة المتعلم خاصة في سنواته التعليمية الأولى، حيث الاعتماد على البصر في التعلم كما سبقت الإشارة إليه، وبالإضافة إلى الصور يظهر التحليل استخدام العديد من وسائل الإبراز الأخرى مثل: الجداول، الرموز والشعارات، والوثائق والأشكال، ثم الخرائط وأخيرا نجد الرسوم البيانية.

وانطلاقا من نتائج التحليل السابقة، يتبين لنا أن المواضيع التي استقطبت اهتمام كتب التربية المدنية تتوافق إلى حد كبير مع الغايات الأساسية للتربية في الجزائر، وهي تنطلق في جزء كبير منها من خصوصية المجتمع الجزائري بمكوناتها المتنوعة، وهو أمر أكثر من ضروري، حتى لا يتم استيلا ب الروح الوطنية من المجتمع كما يذهب إليه "مايكل موردون"، الذي يرى أن الإرث الجماعي للشعب يتمثل في لغته وتاريخه ونبوغه ومكتسباته الفنية والأدبية والعلمية والثقافية وتقاليدته أيضا التي تشتمل على نظام القيم لأي مجموعة بشرية والذي يتضمن سماته الثقافية وعاداته وتقاليدته وتراثه وطريقة لبسه وغذائه وأسلوب عمله ولهوه وتصوره طرق تسليته وحبه وموته، والأداة تتكون من تصورات التحليلية والاستنتاجية والجمالية وحساسيته وتفهمه التي تقوده إلى فهم شامل للعالم وإلى تطبيق عملي لتفكيره ولقراره أي في

نهاية المطاف إلى اختيار اتجاهاته لممارسة أفعاله، وعند تزوير إدراك شعب ما لإرثه بإبعاد هذا الإرث شيئاً فشيئاً وإبداله بإرث مختلف عن طريق صناعة عادات وهيكلية تفسيرية نابعة من مصدر أيديولوجي غريب نكون بهذه الطريقة قد قمنا باستلاب روح هذا الشعب وتحويله إلى قطيع(مايكل بوجون موردون: 2001، ص-ص.167-168).

ومما تقدم يمكن القول أن المنهج التربوي لمادة التربية المدنية، والمتجسد عبر كتبها المدرسية، قد واءم بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، وهي لنتيجة مقارنة لنتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة "هنية حسني" التي تذهب إلى أن النظام التربوي الجزائري ومن خلال الإصلاحات الأخيرة يستند في بناء وإصلاح نظامه وبرامجه التربوية إلى قاعدة أساسها الخصوصية الثقافية، والمتمثلة في عناصر الهوية الوطنية الجزائرية، و أساسها أيضا مجموعة مبادئ وقيم العالمية في إطار التوجه العالمي للتربية في الجزائر.

خاتمة

خاتمة

اهتمت هذه الدراسة بمسألة هامة وهي البحث في مضامين الإصلاح في المناهج التربوية في الجزائر، للوقوف على مدى موائمتها بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، حيث اعتمدت الجزائر مع بداية الألفية الثالثة إصلاحات تربوية جديدة، جاءت استجابة للتطورات العالمية الحاصلة خاصة في المجال العلمي والتكنولوجي.

وقد تمت هذه الدراسة في ثمانية فصول خصص الفصل الأول للإطار المنهجي للدراسة، ليوضح لنا الفصل الثاني أهمية المناهج التربوية وإصلاحها، فيما اهتم الفصل الثالث بالتحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية، أما الفصل الرابع فتم العمل فيه على توضيح أهمية الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية، ليخصص الفصل الخامس لتوضيح أهم مراحل الإصلاح التي عرفت المناهج التربوية في الجزائر بالتركيز على توضيح أهم معالم ومضامين الإصلاحات الأخيرة التي تمت بداية الألفية الثالثة كونها محور هذه الدراسة.

أما الفصول الثلاثة المتبقية فقد تضمنت الدراسة التحليلية، حيث خصص الفصل السادس لتوضيح الإجراءات المنهجية التي تم انتهاجها في هذه الدراسة، ليتم عرض نتائج الدراسة الخاصة بالموضوع والشكل في الفصل السابع، أما الفصل الثامن والأخير فكان مجالا لتحليل نتائج الدراسة والوقوف على المؤشرات المرتبطة بمتغيراتها الأساسية.

ومن خلال نتائج الدراسة التحليلية وفي ضوء القانون التوجيهي للتربية الوطنية، تم التوصل إلى أن كتب التربية المدنية قد ركزت على الأسس الاجتماعية للمنهج التربوي والمرتبطة بالمجتمع الجزائري، أكثر من تركيزها على التحديات العالمية، ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين التي تتطلب التركيز على تعريفهم بهوية ومكونات مجتمعهم، والبيئة التي يعيشون فيها وأهم الأسس المكونة لها..، أكثر من التركيز على تعريفهم بمختلف التحديات العالمية التي تواجه مجتمعهم، وهو الأمر الذي يتماشى وأهداف التعليم الأساسي الذي تتحدد مهمته في إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة، كما يتماشى والغايات الكبرى للتربية والتي حددت في القانون التوجيهي للتربية: عدد: جانفي، 2008، وهي غايات تتجاوب إلى حد كبير أيضا مع متطلبات المجتمع الجزائري، على الصعيدين الداخلي والخارجي.

ومن الغايات الأساسية التي ترمي إليها التربية في الجزائر هي العمل على تعزيز دور المناهج التربوية كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري، فالمدرسة الجزائرية التي يسعى مشروع القانون التوجيهي لإقامتها، تستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، تلك المبادئ المسجلة في بيان أول نوفمبر 1954 وكذا في مختلف المواثيق التي تبنتها الجزائر.

كما بينت الدراسة أن الأهداف التي تم تسطيرها في هذه الدراسة كثيرة وتم تصنيفها إلى داخلية وخارجية، ويراد بالأهداف الداخلية، الوصول إلى التعرف على البيئة والمحافظة عليها، وكذا التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها، لتليها التعرف على رموز السيادة الوطنية، والأعياد الدينية والوطنية، فالإقتصاد في استهلاك الطاقة، لنجد بعدها التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع، ثم التعرف على الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري.

أما فيما يتعلق بالأهداف العالمية فقد تنوعت هي الأخرى بين التربية الديمقراطية وحقوق الانسان، والتعرف على وسائل الاعلام والاتصال، والعلم والتكنولوجيا، والتعرف على أهم المؤسسات والهيئات العالمية التي تربط المجتمع الجزائري بالمجتمع الدولي، بما يعني أن المضامين التربوية في كتب التربية المدنية قد وامت بين الأهداف الداخلية والخارجية.

وهو ما يتطابق مع الأهداف الأساسية للتربية في الجزائر والتي تتحدد في المادة الثانية من القانون التوجيهي: 2008، حيث تحدد هذه المادة رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، وقادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية..

فيما أسفرت النتائج الخاصة بفئة المصادر المستخدمة في صياغة مضامين كتب التربية المدنية، عن كونها كانت كثيرة ومتنوعة بين مصادر داخلية وأخرى خارجية، حيث وامت تلك المضامين التربوية بين المصادر الداخلية والخارجية، وقد كان الاعتماد الأكبر على المصادر الداخلية بمختلف أنواعها، وتمثلت المصادر الداخلية في عدة مصادر جاء في مقدمتها الدستور الجزائري، ثم القرآن الكريم، ليليه الحديث الشريف، ثم القانون الداخلي للمدرسة، والأناشيد الوطنية، أما المصادر الخارجية فقد تنوعت هي الأخرى، وكان من أهمها: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ومنظمة اليونسكو وميثاق منظمة الأمم المتحدة، ثم اتفاقية حقوق الطفل والعهد الدولي لحقوق المدنية والسياسية، بالإضافة إلى مجلة العربي.

كما يظهر التحليل استخدام العديد من وسائل إبراز المساعدة على إيضاح المضامين التربوية، وهي: الجداول والرموز والشعارات، والوثائق والمخططات والأشكال والخرائط والرسوم البيانية، وقد جاءت في صدارة هذه الوسائل الصور، وهو أمر يتوافق مع طبيعة المتعلم خاصة في سنواته التعليمية الأولى حيث الاعتماد الكبير في عملية التعلم يكون على البصر كما سبقت الإشارة إليه.

بالإضافة إلى أن طريقة عرض المحتوى التعليمي في الكتب عينة الدراسة سواء ما تعلق منها بالنصوص أو بالوضعيات الإدماجية ومختلف الأنشطة التقييمية، قد تم الاعتماد فيها بشكل كبير على المقاربة بالكفاءات، حيث يتم العمل على حث التلميذ على التفكير والبحث عن الإجابة، وإيجاد الحلول لمختلف الوضعيات والمشاكل التي تواجهه.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الأخطاء التي لوحظت في بعض الكتب، خاصة على مستوى الشكل، والناجمة أساسا على التسرع أو عدم الخبرة لدى من أوكلت لهم مهمة الإخراج والطباعة لتلك الكتب، حيث لوحظ مثلا وجود صفحات كثيرة تصل إلى العشرة وضعت مقلوبة، في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، إضافة إلى عدم وضوح الكثير من الصور الموضوعية في تلك الكتب، والتي - الصور -، يفترض فيها أنها وسائل إبراز تساعد على توضيح الأفكار وإيصال رسائل معينة، وبالتالي تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة خاصة في التعليم القاعدي، الابتدائي والمتوسط.

ولعل هذه الأخطاء تتضاف إلى الكثير من الأخطاء الأخرى التي شهدتها إنتاج الكتب المدرسية في الجزائر، خصوصا مع بداية الإصلاحات الأخيرة مع العام الدراسي: 2003-2004، حيث تم في أكثر من مرة سحب أعداد كبيرة من هذه الكتب من سوق التداول لتصحيح الأخطاء التي وجدت فيها وفي مختلف المواد التعليمية.

فالكتب المدرسية يمكنها أن تقوم بدور فعال في نقل المعلومات والمعارف والسلوكات المرغوبة، ومنه تحقيق الأهداف المرجوة منها بنجاح، إذا ما تم الاهتمام بها والحرص على مضامينها وكيفية إخراجها وطباعتها، بتوكيل تلك المهام لمختصين وخبراء وطنيين، حريصين على المصلحة العليا للجزائر، وبالتالي لا بد أن تعطى للكتب المدرسية أهمية أكبر سواء أثناء عملية صياغة مضامينها أو أثناء عملية إخراجها، انطلاقا من أهمية الكتاب المدرسي الذي يعد المصدر الرئيس للمعلومات، بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، والمناهج التربوية تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتب المدرسية، خاصة بصورتها

الحديثة، وبذلك فالكتاب المدرسي يحتل مكانة هامة، انطلاقاً من كونه يشكل الوعاء الذي يتضمن المعلومات في مختلف جوانب المعرفة، وبالتالي يكون وسيلة من وسائل تطبيق النظريات المعرفية والتقنيات التي تحقق هدف العملية التربوية ككل.

وانطلاقاً من نتائج التحليل السابقة، يتبين لنا أن كتب التربية المدنية قد واعدت بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، على مستوى المواضيع والأهداف وكذا المصادر، كما أن المواضيع التي استقطبت اهتمام كتب التربية المدنية تنمّاها إلى حد كبير مع الغايات الأساسية للتربية في الجزائر، وهي غايات ترمي لصناعة مواطنين جزائريين معترزين بهويتهم الجزائرية بمكوناتها المختلفة من جهة، ومن جهة ثانية منفتحين على العالم المتطور من حولهم، وهو جوهر التربية المدنية وهدفها الأسمى.

هذا على مستوى المضمون ويبقى التقييم على مستوى المنهج الواقعي أمراً آخر يحتاج للدراسة، لأن المنهج الرسمي وعلى الرغم من أهميته، إلا أنه يبقى مرتبطاً بمدى تطبيقه على مستوى المنهجين الواقعي والخفي.

قائمة المراجع

أولاً- المصادر

1- القرآن الكريم برواية ورش.

ثانياً- المعاجم

1- الحسن إحسان محمد، موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، لبنان، 1999.

2- ميتشل دينكل، معجم علم الاجتماع، ترجمة: إحسان محمد الحسن، ط 2، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1986.

ثالثاً- الكتب باللغة العربية

1- كتب في المنهجية

1- أنجرز مورييس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبه للنشر، الجزائر. 2004.

2- أوزي أحمد، تحليل المضمون ومنهجية البحث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1993.

3- بن ريتشارد وآخرون: تحليل مضمون الإعلام: المنهج والتطبيقات، ترجمة: محمد ناجي الجوهري، مديرية المكتبات والوثائق، الوطنية، 1992.

4- بن مرسللي أحمد، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ط 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

5- تمار يوسف، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، طاكسيج، كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.

6- حسن عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعي، ط 11، مكتبة وهبة، مصر، 1990.

7- رشيد القادري ناجح، عبد السلام محمد، مناهج البحث الاجتماعي، دار صفاء، عمان، 2004.

8- شتا السيد علي، المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، مطبعة ومكتبة الإشعاع الفنية، مصر، 1997.

9- شفيق محمد، البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، 2005.

10- طيعمة رشدي، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

11- عبد الباقي زيدان، قواعد البحث الاجتماعي، ط 2، المكتبة الحديثة، القاهرة، 1974.

12- عبد الحميد محمد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، دون سنة.

13- عبد الحميد محمد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار الشروق، جدة، 1983.

14- العزاوي رحيم يونس كرو، مقدمة في البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن، 2008.

15- عواطف عبد الرحمن وآخرون، تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1986.

16- القادري ناجح رشيد، عبد السلام محمد، مناهج البحث الاجتماعي، دار صفاء، عمان، 2004.

2- كتب في النظرية السوسيولوجية

1- أحمد حمدي علي، علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 1997.

2- أنصار بيار، العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة: نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1992.

3- بدران شبل، البيلاوي حسن، علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1997.

4- بوشامب جورج، نظرية المنهج. ترجمة: ممدوح محمد سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر، 1987.

5- بيرغر بيتر، لوتمان توماس، البنية الاجتماعية للواقع: دراسة في علم اجتماع المعرفة، ترجمة: أبو بكر قادر، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

6- الترتوري محمد عوض، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

7- روبرتسون رونالد، العولمة، النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية، ترجمة: أحمد محمود، نور أمين، المجلس الأعلى للثقافة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، الكويت، 1998.

- 8- زايد أحمد، البناء السياسي في الريف المصري، تحليل لجماعات الصفوة القديمة والجديدة، دار المعارف، القاهرة 1981.
- 9- السيد السيد عبد العاطي، النظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 1984.
- 10- الشخبي علي السيد محمد، علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
- 11- الصالح مصلح، النظرية الاجتماعية: أصولها التاريخية، بناؤها، وظائفها، خصائصها وملامحها، دار الفیصل الثقافية، الأردن، 2000.
- 12- عبد الرحمن عبد الله محمد، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2001.
- 13- علي شتا، المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، مكتبة الإشعاع الفنية، مصر، 1997.
- 14- غيدنجز أنتوني، عالم جامع: كيف تعيد العولمة تشكيل حياتنا، ترجمة: كاظم ، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 2000.
- 15- فلبس دنس، البنائية في التربية: آراء في قضايا جدلية وآراء رادة عليها، ترجمة: عمر حسن الشيخ، دار وائل للنشر، 2010.
- 16- كريب إيان، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999.
- 17- لطفي طلعت إبراهيم، النظريات المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- 18- محمد عبد الرحمن عبد الله، علم اجتماع التربية الحديث، النشأة التطورية والمداخل النظرية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، بدون سنة.
- 19- معتوق فريدريك، تطور علم اجتماع المعرفة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1982.
- 20- هارمان جاك، خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية، ترجمة: العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.

21- وطفة علي أسعد، علي جاسم شهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004 .

3- كتب في قضايا علم الاجتماع وعلم اجتماع التربية

1- إبراهيم فوزي طه، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 2000.

2- إبراهيم مجدي عزيز، المنهج التربوي وتحديات العصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2006.

3- إبراهيم محمود أبو زيد، المنهج الدراسي بين التبعية والتطور، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1991.

4- إبراهيم مفيدة محمد، أزمة التربية في الوطن العربي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999.

5- أحمد عطا الله وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

6- آدم عصام الدين برير، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2006.

7- الأزرق عبد الرحمن، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، 2000.

8- استيتية دلال ملحس، التغير الاجتماعي والثقافي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

9- أنطونيوس كرم، العرب أمام تحديات التكنولوجيا، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1990.

10- بدران شبل، ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000.

11- بريتساي مارتين عبد الله، التربية والتداخل الثقافي، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، 2003.

- 12- بن أشنهو عبد اللطيف، تكوين التخلف في الجزائر -محاولة الدراسة حدود التنمية والرأسمالية في الجزائر بين عامي: 1830-1963، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1979.
- 13- بن بوزيد بوبكر، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009.
- 14- بن محمد علي، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 2001.
- 15- بن نعمان أحمد، الهوية الوطنية: حقائق وملاحظات، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، دون سنة.
- 16- بهاء الدين حسين كامل، الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة، دار المعارف، القاهرة، 2000.
- 17- البهنسي عفيف، الهوية الثقافية: بين العالمية والعولمة، منشورات وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2009.
- 18- بوزيد بومدين، التراث ومجتمعات المعرفة، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009.
- 19- بوعنافة علي، بلقاسم سلاطينية، علم الاجتماع التربوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دون سنة.
- 20- بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2002.
- 21- بيتر مارتين هانس، هارولد شومان، فخ العولمة، ترجمة: عدنان عباس علي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة، عدد: 238.
- 22- البيطار نديم، فكرة المجتمع الجديد، دار بيسان للنشر، بيروت، لبنان، دون سنة.
- 23- التميمي رعد سامي عبد الرزاق، العولمة والتنمية البشرية المستدامة في الوطن العربي، دار دجلة، ناشرون وموزعون، بغداد، 2008.
- 24- الثبتي عبد الله بن عايض سالم، علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، 2008.

- 25- الجابري محمد عابد، العولمة والعالمية، دراسات وأبحاث الندوة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005.
- 26- الجابري محمد عابد، في نقد الحاجة إلى الإصلاح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005.
- 27- الجابري محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2001.
- 28- جدعان فهمي، أسس التقدم عند مفكري الإسلام: في العالم العربي الحديث، ط 4، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2010.
- 29- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005. بن بن نعمان أحمد، أطلبوا الوطنية ولو في فرنسا، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 2005.
- 30- حارب سعيد، الثقافة والعولمة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2000.
- 31- حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار هومة، عين مليلة، الجزائر، 2002.
- 32- حجاج قاسم، العالمية والعولمة نحو عالمية تعددية وعولمة إنسانية، نشر جمعية التراث، الجزائر، 2003.
- 33- حجي أحمد إسماعيل ، دراسات في التربية المقارنة، جامعة حلوان، مصر، 2005.
- 34- حروش رفيقة، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية، دار الخلدونية، الجزائر، 2010.
- 35- الحسن إحسان محمد، علم اجتماع التربوي، دار وائل للنشر، عمان، 2005.
- 36- حلاوة محمد السيد، الأدب القصصي للأطفال، دار طيبة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003.
- 37- خدوسي رابح، المدرسة والإصلاح: مذكرات شاهد على العصر، دار الحضارة، الجزائر، 2001.
- 38- خدوسي رابح، المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، بئر التوتة، الجزائر، 2002.

- 39- الخزرجي عبد السلام، الخزرجي رضية حسين، السياسة التربوية في الوطن العربي: الواقع والمستقبل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
- 40- دبلّة عبد العالي، مدخل إلى التحليل السوسيولوجي، دار الخلدونية، الجزائر، 2011.
- 41- دليو فضيل، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، المفهوم -الاستعمالات- الآفاق، دار الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2010.
- 42- ديدونة علي، المنظومة التربوية في الجزائر: بين الأصالة والاستئصال، منشورات دار نوريد، بوزريعة، الجزائر، 2006.
- 43- ديبوي جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط 2، 1978.
- 44-راشد على، التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.
- 45- رشوان حسين عبد الحميد أحمد، التربية والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2005.
- 46- رشوان حسين عبد الحميد أحمد، الثقافة: دراسة في علم الاجتماع الثقافي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006.
- 47- الرواشدة علاء زهير، العولمة والمجتمع، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- 48- زمام نور الدين، القوى السياسية والتنمية: دراسة في علم الاجتماع السياسي، الديوان الجامعي للمطبوعات، الجزائر، 2008.
- 49- سرحان منير المرسى، في اجتماعيات التربية، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1981.
- 50- سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

- 51- السمالوطي نبيل محمد توفيق، الدين والبناء الاجتماعي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، السعودية، 1981.
- 52- سنبل عبد العزيز عبد الله، التربية في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002.
- 53- السيد سميرة أحمد، الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
- 54- شابو مولاي إدريس وآخرون، قراءات في المنهاج التعليمي، مطابع عمار قرفي، الجزائر، 1955.
- 55- الشربيني فوزي، عفت الطناوي، تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.
- 56- شطارة أسعد سليم، أنسنة النظم الاجتماعية: تصور لعالم أفضل، الدار العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1995.
- 57- شوق محمود أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
- 58- صبطي عبدة، بخوش نجيب، الدلالة والمعنى في الصورة، دار الخلدونية، الجزائر. 2009.
- 59- طعيمة رشدي أحمد، مناهج تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.
- 60- عابد رسمي علي، العولمة والتربية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- 61- عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء عبد الرحيم عوض، المنهاج: بناءه، نظمه، نظرياته، وتطبيقاته العلمية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 62- عبد الباري حسني، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1997.

- 63- عبد الرحمان عبد الله، علم الاجتماع النشأة والتطور، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005.
- 64- عبد الله أحمد، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، الإسكندرية، مصر، 2001.
- 65- عبد النبي سعاد بسيوني وآخرون، التربية المقارنة: منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2004.
- 66- عريبات بشير محمد، مزاهرة أيمن سليمان، التربية البيئية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دون سنة.
- 67- عزيز العظمة وآخرون، الهوية: مفاهيم عالمية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 2005.
- 68- عطية محسن علي، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 69- علي سعيد إسماعيل، الهوية والتعليم، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2005.
- 70- علي سعيد إسماعيل، رؤية سياسية للتعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- 71- عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2006.
- 72- عمار حامد، الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مكتبة الدار العربية، للكتاب، القاهرة، 2006.
- 73- العمارة محمد حسن، أصول التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 1999.
- 74- غيتس بيل، المعلوماتية بعد الانترنت، ترجمة: عبد السلام رضوان، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1998.
- 75- غيدنجز أنتوني، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2005.

- 76- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، هلاي أحمد، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005.
- 77- الفرا عبد الله عمر، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دون سنة.
- 78- فرج عبد اللطيف بن حسين، نظم التربية والتعليم في العالم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010.
- 79- الفرجاني عبد العظيم عبد السلام، التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. دون سنة.
- 80- فريري باولو، نظرات في تربية المعذنين في الأرض، ترجمة: مازن الحسيني، دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع، 2002.
- 81- فينكس فليب هـ، التربية والصالح العام، ترجمة: السيد محمد العزاوي، يوسف خليل، مركز كتب الشرق، القاهرة، 1965.
- 82- قمر عصام توفيق، سحر فتحي مبروك، نحو ردود فعالة للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية، المكتب الجامعي الحديث، 2004.
- 83- كريم أبو حلاوة، العرب والمستقبل: إرهابات وعي نقدي عربي محتمل، منشورات وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2009.
- 84- كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة: دراسة أنثروغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، ط 2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
- 85- الكواري علي خليفة، نحو إستراتيجية بديلة للتنمية الشاملة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985.
- 86- كوش دوني، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: قاسم المقداد، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2002.
- 87- كولماس فلوريان، دليل السوسيولوجيات، ترجمة: خالد الأشهب، مجدولين النهبي، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.

- 88- لعمش سعد، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج1، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2010.
- 89- لعمش سعد، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج2، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2010.
- 90- اللقاني أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 2002.
- 91- مجموعة من الكتاب، العولمة والهوية، أوراق المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون، دار مجلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
- 92- مجموعة من الكتاب، نظرية الثقافة، ترجمة: علي السيد الصاوي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة، عدد: 233، 1997.
- 93- محسن مصطفى، التربية وتحولات عصر العولمة: مداخل للنقد والاستشراف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
- 94- محسن مصطفى، الخطاب الإصلاحي التربوي: بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1999.
- 95- محمد أحمد علي الحاج، التخطيط التربوي الاستراتيجي: الفكر والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.
- 96- مدبولي محمد عبد الخالق، الشرعية والعقلانية في التربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1999.
- 97- مرعي توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2000.
- 98- مزيد محمود أحمد، دراسات في إعلام الطفل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، 2006.
- 99- مسعود راتب، الإنسان والبيئة: دراسة في التربية البيئية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دون سنة.

100- مصطفى صلاح عبد الحميد، **المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، 2000.

101- موردون مايكل بوجون، **أمريكا المستبدة: الولايات المتحدة وسياسة السيطرة على العالم «العولمة»**، ترجمة: حامد فرزات، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.

102- ولد خليفة محمد العربي، **المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الأبيار، الجزائر، 2003.

103- وولف ه. رونالد، **المواءمة من أجل التعلم**، ترجمة: إبراهيم يحيى الشهابي، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 2007.

104- يسين السيد، **العالمية والعولمة**، النهضة للطباعة والنشر، مصر، 2002.

رابعا - المراجع باللغة الفرنسية

- 1- à la réforme du système éducatif .PARE .**RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE**. UNESCO - ONPS, 2006.
- 2- Alain Gras. **Sociologie de L' éducation: textes fondamentaux**. Librairie Larousse. Paris.
- 3- J.L.Loubet del bayle. **Introduction aux Méthodes des Sciences Sociales**. Privat. Paris. 1969.
- 4- Jaques Delors.. **L'éducation: un trésor est caché dedans**. Rapport de La commission internationale sur L'éducation pour le XXIe. OCDE. Odil Jacob 1996.
- 5- Laurence Bardin. **L'analyse de contenu**. Presses universitaires De France. Paris. 1980.
- 6- M'hammed Boukobza .**Ruptures et transformation sociales en Algérie**. . Volume 1. Office des Publications. Universitaires. Alger.1989.
- 7- Madeleine Grawitz. **Méthodes des Sciences Sociales**. Cinquième édition. Dalouz. 1981.
- 8- Marlaune Cacouault, Françoise OEuvrar, **Sociologie de L' éducation**. . Casbah éditions. Alger. 1996.
- 9- Michel Beaud. **L'art de la Thèse**. Casbah éditions. Alger. 2005.
- 10- Ministère De L'éducation Nationale. **Etat Des Lieux Du Secteur De L'éducation**. Avril. 1998.

- 11- Ministère de l'Education Nationale .Programme d'appui de l'UNESCO
- 12- projet de rapport national sur le développement humain. Année . 2001.

خامسا - المنشورات الرسمية

- 1- تقرير اللجنة الوطنية حول المنظومة التربوية، واقع الدورة الرابعة العادية للجلسة العلنية، المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي للجمهورية الجزائرية المنعقد في: 16/14 أكتوبر 1995
- 2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، رئاسة الجمهورية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)، مارس، 2001.
- 3- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم: 04-08، المؤرخ في: جانفي، 2008.
- 4- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 34، 2000.
- 5- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، Pdf.
- 6- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقييم والتوجيه، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، عدد خاض: جانفي، 2005.
- 7- وزارة التربية الوطنية: إصلاح نظام التقييم التربوي: 2005، المنشور الوزاري، رقم 39/و. ن. و/إ. ع/ المؤرخ في: 2005 /03/13.
- 8- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2004.
- 9- مؤتمر أطراف اتفاقية منظمة الصحة العالمية، التوحيد القياسي والمواعمة في البيانات ومبادرات جمع البيانات، أورغواي، نوفمبر، 2010.

سادسا - الرسائل الجامعية

- 1- فرج الله صورية، الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2005-2006.
- 2- سبرطعي مراد، واقع الإصلاح التربوي في الجزائر، تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوية، للعام الدراسي: 2007-2008.
- 3- حسني هنية، الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية، مذكرة مكملة لنيل شهادة مكملة للماجستير في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2008-2009.

سابعا - المجلات

- 1- براجل علي، التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات. سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، الجزء الأول، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دون سنة.
- 2- لوشن حسين، مؤسسات التعليم والتكوين في الجزائر: رؤية لواقع تعليمي متغير وإستراتيجية توازنه، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 01، باتنة، جوان، 2004.
- 3- أبو زيد سامي يوسف، عبد الرؤوف زهدي مصطفى، دلالة الألوان في القرآن، مجلة العلوم الإنسانية العدد 13، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2008.
- 4- افرام مارلين دمرجيان، معاني الألوان ورموزها، مجلة الحداثة، مجلة فصلية تعنى بقضايا التراث الشعبي والحداثة، المجلد 24، العددان: 47-48، 2000.
- 5- عبد الستار الصياح، المواءمة الاستراتيجية وأثرها في تحديد الموقف الاستراتيجي لمنظمات الأعمال، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الثاني والعشرون، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن، 2009.

ثامنا - مراجع من الانترنت

- 1- سالم مبارك الفلق، أمة في خطر مداخلة عن مناهج التعليم في الوطن العربي،
<http://www.saaaid.net/manahej/45.htm> 2005/11/1م
- 2- أسعد وطفة، الإصلاح، http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_173820.html
- 3- فاطمة الزهراء سعيداني، بناء العقل التطبيقي للمتعلم
http://www.veecos.net/portal/index.php?option=com_content&view:2010-12-22
- 4- الموسوعة العربية، الأمية، <http://www.arab-ency.com/index.php>
- 5- محمد بن أحمد طرابزونى، الأمية العلمية، مجلة العلوم والتقنية ، تصدر عن مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، السعودية. العدد 55 رجب 1421 هـ.
<http://www.khayma.com/ailmy/mahoalamia.htm>
- 6- مشروع تطوير التعليم العربي، التعليم الموائم، <http://www.javaforge.com/project/TAMM-> AT
- 7- جميلة بشور، المدرسة الجزائرية مازالت مشتلة تجارب والتعليم المدعم يحتاج إلى ترشيد،
<http://www.elaph.com/Web/Knowledge/2009/6/456214.htm>
- 8- يعن الله علي يعن الله القرني، المنهج الخفي،
<http://www.al-jazirah.com.sa/2008jaz/may/9/rj10.htm>
- 9- الموسوعة العربية، الأمية، <http://www.arab-ency.com/index.php>
- 10- فؤاد الصلاحى، مفهوم التربية المدنية وطرق اكتسابها. <http://www.wfrrt.org/dtfs.php>
- 11- فضة عباسي بصلي، ديمقراطية التعليم في الجزائر بين منطق الحصص و مبدأ تكافؤ الفرص
(قبل إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1991 إلى إصلاح 2004)،
<http://www.startimes.com/f.aspx?t=7597966>
- 12- سلوى شرف، مدخل إلى التربية، <http://www.dahsha.com/old/viewarticle.php?id=27628>

14- محمد الصدوقي، المدرسة ومسألة التنمية المعرفية.. لا تنمية مجتمعية بدون تنمية معرفية،

المغرب، <http://www.tanmia.ma/article-imprim.php>

15- نايف عبدالله التويم، نظريات المناهج، uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins

16- ماهر شعبان عبد الباري، النظرية الجوهرية <http://test.abegs.org/Aportal/Post/Show>

17- يسرية الجميل، علم المناهج الدراسية، <http://www.slideshare.net/yusriya/6-7442817>

18- لمياء الديوان، تصنيف نظريات المنهج، <http://www.almerqab.com/vb/archive/index>

19- بلال أبو عيدة، نظرية المهج - جورج بوشامب، curr-theory.wikispaces.com

20- أميمة عبود، الخصوصية الثقافية وسياسات حقوق الإنسان: رؤية المجلس القومي لحقوق

الإنسان في مصر، <http://www.hewaronline.net/Conference/Omayma%20Aboud.htm>

21- أديب خضور، تحديد مفهوم الخصوصية، [/www.asbar.com//ar/monthly-issues/24.article.htm](http://www.asbar.com//ar/monthly-issues/24.article.htm)

22- Carlo Lottieri, « **HARMONISATION** »: QUELQUES REMARQUES
SUR UN CONCEPT À LA MODE, Montréal, 11 octobre 2003 / No 130,
<http://www.quebecoislibre.org/031011-12.htm>

22- قاموس المعاني، قاموس عربي عربي،

<http://www.almaany.com/home.php?language=arabic>

23- نور الدين زمام، إشكالية-المدخل-المنهجي-الإسلامي-في-حقل-السوسيولوجيا،

<http://knol.google.com/k/%D8%A5%D8A7#>

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)

ترميز الفئات الخاصة بالمضمون

1- فئة الموضوع

1/1 الهوية الوطنية

1/1/1 الهوية الشخصية ووثائقها

2/1/1 العادات والتقاليد والتراث

3/1/1 الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري

4/1/1 الأعياد الدينية والوطنية

5/1/1 التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع

6/1/1 موقع الوطن

7/1/1 الحياة في المؤسسات التعليمية

2/1 رموز السيادة الوطنية

1/2/1 العلم الوطني

2/2/1 النشيد الوطني

3/2/1 العملة الوطنية

4/2/1 العاصمة

5/2/1 طابع الجمهورية

6/2/1 الجيش الوطني الشعبي

3/1 المؤسسات العمومية والخدمية

1/3/1 البرلمان

2/3/1 مؤسسة القضاء

3/3/1 مؤسسة الضمان الاجتماعي

4/3/1 الولاية

5/3/1 الدائرة

6/3/1 مؤسسة الضمان الاجتماعي

7/3/1 مصالح الإسعاف

8/3/1 المراكز الصحية

9/3/1 مؤسسة البريد

4/1 التربية البيئية

1/4/1 الحفاظ على المحيط من التلوث

2/4/1 الحفاظ على المحيط من التلوث

3/4/1 الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها

4/4/1 الحفاظ على الماء

5/4/1 الاقتصاد في استهلاك الطاقة

6/4/1 قواعد حفظ الصحة والنظافة

7/4/1 حملات التطوع

8/4/1 التعرف على البيئة الريفية

9/4/1 التعرف على الحياة في المدينة

5/1 الحياة الديمقراطية

1/5/1 حرية التعبير.

2/5/1 الحوار

3/5/1 الملكية العامة والخاصة

4/5/1 احترام الغير وقواعد التعامل معهم

5/5/1 المواطن والقانون

6/5/1 الأحزاب السياسية

7/5/1 حق الانتخاب

8/5/1 العمل النقابي.

6/1 حقوق الإنسان

1/6/1 الحق في التغذية

2/6/1 الحق في العمل

3/6/1 الحق في الرعاية الصحية

4/6/1 الحق في اللعب والترفيه

5/6/1 الحق في التأمين

6/6/1 الحق في الملكية الخاصة

7/6/1 الحق في حرية التعبير

8/6/1 الحق في الاعلام

9/6/1 الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والترفيهية

7/1 العلم والتكنولوجيا

1/7/1 العلم وتطور المجتمعات.

2/7/1 محاربة الأمية

3/7/1 العلم والعمل

4/7/1 المكتبة وتنقيف المواطن.

8/1 وسائل الإعلام والاتصال

1/8/1 الهاتف النقال

2/8/1 الكمبيوتر

3/8/1 التلفزيون

4/8/1 الصحافة.

5/8/1 الأقمار الصناعية والاتصال.

6/6/1 الانترنت.

9/1 علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي

1/9/1 الهلال الأحمر الجزائري

2/9/1 جامعة الدول العربية ومنظمة الأيكسوا

3/9/1 هيئة الامم المتحدة.

4/9/1 منظمة اليونسكو.

5/9/1 تمثيل الجزائر في الخارج

6/9/1 جامعة الدول العربية ومنظمة الأليكسو.

7/9/1 مظمة المؤتمر الإسلامي.

2- فئة الأهداف

1/2 التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها

2/2 التعرف على الأعياد الدينية والوطنية

3/2 التعرف على رموز السيادة الوطنية

4/2 التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع

5/2 التعرف على البيئة والمحافظة عليها

6/2 التعرف على قواعد حفظ الصحة والنظافة

7/2 الاقتصاد في استهلاك الطاقة

8/2 التواصل مع الغير والتعايش معهم

9/2 التعرف على الإنتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري

10/2 التربية الديمقراطية

11/2 التعرف على وسائل الاعلام والاتصال

12/2 العلم والتكنولوجيا

3- فئة المصدر

1/3 القرآن الكريم

2/3 الأحاديث النبوية الشريفة

3/3 الدستور الجزائري

4/3 المراسيم الرئاسية وتنفيذية

5/3 القانون المتعلق بالنشيد الوطني

6/3 النشرة الرسمية للتربية

7/3 الأناشيد الوطنية

8/3 القانون الداخلي للمدرسة

9/3 قانون العمل

10/3 قانون ممارسة الحق النقابي

11/3 قانون الجمعيات

12/3 قانون المياه

13/3 قانون الجنسية

14/3 قانون البلديات

15/3 مصادر أخرى

16/3 الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

17/3 البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام

18/3 العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية

19/3 مجلة العربي

20/3 جريدة لوموند

21/3 منظمة اليونسكو

22/3 المنظمة العالمية للصحة

23/3 اتفاقية حقوق الطفل

24/3 كتاب المعرفة

25/3 ميثاق منظمة الأمم المتحدة

استمارة التحليل الخاصة بفئات المضمون

المحور الأول: البيانات الأولية

1- المستوى الدراسي

2- تاريخ الإصدار

3- عدد صفحات الكتاب

المحور الثاني: البيانات الكمية

3 2 1
-4

7/1 6/1 5/1 4/1 3/1 2/1 1/1
-5

4/1/1 3/1/1 2/1/1 1/1/1
-6

4/2/1 3/2/1 2/2/1 1/2/1
-7

3/3/1 2/3/1 1/3/1
-8

3/4/1 2/4/1 1/4/1
-9

3/5/1 2/5/1 1/5/1
-10

3/6/1 2/6/1 1/6/1
-11

$\frac{4}{7/1}$	$\frac{3}{7/1}$	$\frac{2}{7/1}$	$\frac{1}{7/1}$	-12
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

$\frac{7}{2}$	$\frac{6}{2}$	$\frac{5}{2}$	$\frac{4}{2}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{1}{2}$	-13
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

ملاحظات كيفية

.....

.....

دليل الاستثمار الخاصة بفئات المضمون

- 1- المربع 1 يمثل المستوى الدراسي.
- 2- المربع 2 يمثل تاريخ الإصدار.
- 3- المربع 11 يمثل عدد صفحات الكتاب.
- 4- المربعات 1، 2، 3 يمثل الفئات الرئيسية من فئات المضمون وهي (فئة الموضوع وفئة الأهداف وفئة المصدر).
- 5- المربعات من 1/1 إلى 7/1 تمثل فئة الموضوع (الدولة والمجتمع الجزائري، سلطات الدولة الجزائرية، حقوق الإنسان، الحياة الديمقراطية، العلم والتكنولوجيا، وسائل الإعلام والاتصال، الجزائر والمجتمع الدولي).
- 6- المربعات من 1/1/1 إلى 4/1/1 تمثل مؤشرات الدولة والمجتمع الجزائري.
- 7- المربعات 1/2/1 إلى 4/2/1 تمثل مؤشرات سلطات الدولة الجزائرية.
- 8- المربعات 1/3/1 إلى 3/3/1 تمثل مؤشرات حقوق الإنسان.
- 9- المربعات 1/4/1 إلى 3/4/1 تمثل مؤشرات فئة الحياة الديمقراطية.
- 10- المربعات من 1/5/1 إلى 4/5/1 تمثل مؤشرات العلم والتكنولوجيا.
- 11- المربعات من 1/6/1 إلى 3/6/1 تمثل مؤشرات وسائل الإعلام والاتصال.
- 12- المربعات 1/7/1 إلى 4/7/1 تمثل مؤشرات الجزائر والمجتمع الدولي.
- 13- المربعات من 1/2 إلى 5/2 تمثل مؤشرات فئة الأهداف.

ترميز البيانات الخاصة بفئات الشكل

1. فئة وسائل الإبراز المساعدة

1/1 صور

2/1 رموز وشعارات

3/1 جداول

4/1 رسوم بيانية

5/1 أشكال

6/1 خرائط

استمارة التحليل الخاصة بفئات الشكل

المحور الأول: البيانات الأولية

- 1- المستوى الدراسي
- 2- تاريخ الإصدار
- 3- عدد صفحات الكتاب

المحور الثاني: البيانات الكمية

- 1
-4
- 6/1 5/1 4/1 3/1 2/1 1/1
 . -5

ملاحظات كيفية

.....

.....

دليل استمارة التحليل الخاصة بفئات الشكل

- 1- المربعات 1، يمثل المستوى الدراسي.
- 2- المربع 2 يمثل تاريخ الإصدار.
- 3- المربع 3 يمثل عدد صفحات الكتاب.
- 4-
- 5- المربع 1، يمثل الفئات الرئيسية من فئات الشكل وهي (فئة وسائل الإبراز المساعدة).
- 6- المربعات من 1/1 إلى 6/1 تمثل مؤشرات فئة الأشكال الإعلامية (صور، رموز وشعارات، جداول، رسوم بيانية، أشكال، خرائط).